

Noomi Matthiesen, Anja Hvidtfeldt Stanek & Thomas Szulevicz

Forældreskab, opdragelse og den samfundsmæssige udviklingsstøtte til børn og unge

I den netop overståede valgkamp har debatten om kvaliteten af daginstitutioner været et centralt tema. Med hashtagget #minnormering råbte pædagoger landet over i efteråret 2018 kollektivt op om, at der ikke var varme hænder nok i dagtilbuddene. Dette blev fulgt op af en række tv-programmer på landsdækkende kanaler; først DR-programmet “Hvem passer vores børn?” efterfulgt af den chokerende TV 2-dokumentar “Daginstitutioner bag facaden”. Forældre, personale og politikere har demonstreret landet over for at gøre opmærksom på behovet for bedre normeringer i dagtilbud.

Der har imidlertid sneget sig en anden debat ind parallelt med debatten om normeringer, nemlig en debat om, hvorvidt det overhovedet er forsvarligt at sende børn i dagtilbud, mens de er helt små. Denne positions førende stemme er forsker i dagtilbud Ole Henrik Hansen, lektor ved DPU. Han trækker på et tilknytningsteoretisk rationale, og har udtalt i førende medier, at det er for tidligt at sende børn i dagtilbud, når de er 10 måneder gamle¹ (gennemsnitsalderen

er 10,3 mdr., når børn starter i vuggestue eller dagpleje). Han uddybede denne position i DR’s program “Debatten: Er der en voksen til stede?”, hvor han udtalte:

“Børn i 10-måneders alderen er i den mest følsomme alder i forhold til at skabe en tryk tilknytning til en person, der vil dø for dem, og det er der kun én, måske to, personer, der vil, og det er forældrene.”

Ole Henrik Hansen bliver med disse udtalelser en markant repræsentant for en stigende tendens til en genetablering af en opmærksomhed på forældres rolle for børns succes i livet. Dette øgede fokus på familien og dennes betydning for, hvordan børn klarer sig i livet, har vakt interesse for forældreskabet ud fra et velfærdsperspektiv – jo bedre forældrene giver omsorg, opdrager, stimulerer og skaber hjemmelæringsmiljøer for børnene, desto bedre og mere velfungerende borgere får velfærdsstaten (Lee, et. al., 2014).

Samtidig er der et stort fokus på, hvorledes samfundets institutioner dels samarbejder med forældrene på en måde, der sikrer, at forældrene tager vare på deres ansvar på tilstrækkelig vis, og dels kompenserer for de mangler forældrene tilsyneladende har. Van Manen

¹ Se eksempelvis Berlingske d. 7.4.2019 under overskriften “Førende børneforsker: Det reelle omsorgssvigt er, at vores børn er for små, når vi overlader dem til fremmede.”

(2016) beskriver læreres og pædagogers ansvar med begrebet 'in loco parentis', det vil sige *i forældrenes sted*. De er, på samme måde som forældrene, omsorgsgivere, der skal stimulere til læring og udvikling. Og deres opgave bliver i stigende grad at sikre, at forældre stimulerer og giver omsorg på passende vis.

Dette nummer af Nordiske Udkast kaster et kritisk blik på spændingsfeltet mellem en samfundstendens til øget ansvarliggørelse af forældre og det ansvar, der påhviler institutioner, der enten skal samarbejde med forældre eller kompensere for deres manglende muligheder for at tage ansvar.

Pernille Juhls artikel "Forældreskab og familieliv – analyseret som social praksis situeret i en velfærdsstatslig kontekst" beskriver den historiske bevægelse fra 1950'ernes fokus på særligt moderens rolle for børns udvikling, over 1980'erne og 1990'ernes fokus på forældre som forbrugere til en genetablering af fokuset på familiens rolle som afgørende for børns generelle succes i livet. Juhl beskriver et øget pres på forældres evne til at følge bestemte opdragelsesidealer for det gode familieliv, som formidles af forskere og praktikere (ex. pædagoger og socialrådgivere). Gennem empiriske eksempler viser hun, hvorledes disse abstrakte idealer er vanskelige at omsætte i praksis, når forældre bestræber sig på at få hverdagslivet til at fungere. Dette bliver særligt vanskeligt for de forældre, der ikke lever op til bestemte middelklassenormer for familielivet.

I Henriette Bonde Persson, Julie Daugård og Paula Cavada-Hrepichs artikel, "Ansvar angående småbørns læring i mødet mellem hjem og daginstitution," ser de nærmere på de ansvarsdiskurser om små børns læring, der gør sig gældende i samarbejdet mellem dagtilbud og forældre. De viser, at der er en stærk diskurs om øget ansvarliggørelse af forældre, der samtidig udfordres af en diskurs om pædagoger som eksperter, der ved hvorledes børn bedst stimuleres og støttes. Forældre kommer dermed til at fungere som støttende assisten-

ter for eksperterne. Artiklen peger imidlertid også på, at der i forældrenes og pædagogernes italesættelser af barnet er et potentiale for gensidigt samarbejde, hvor forældre og pædagoger anerkender hinandens perspektiver og yder en fælles indsats i henhold til barnets udvikling.

Noomi Matthiesen undersøger konkrete opdragelsesidealer gennem en analyse af tre opdragelsesbøger udgivet i Danmark i 2017. Det gør hun i artiklen "Opdragelse: Mellem autonomi og autoritet". Hun argumenterer for, at disse bøger søger at løse to kerneproblematikker, nemlig udfordringer der opstår i forbindelse med, at forældres autoritet er opløst og en relateret problematik om, at danske børn tilsyneladende mangler robusthed. Analysen viser, at bøgerne på hver sin måde forsøger at løse disse problemer ved at genetablere forældres lederskab i familien, samtidig med at dette skal gøres uden at undertrykke barnets autonomi. Der står et opdragelsesideal frem, hvor forældre fungerer som psykologiske coaches for deres børn. Bøgerne kritiseres for uforvarende at levere opskriften for det ideale neo-liberale subjekt, og konsekvenserne heraf diskuteres.

I artiklen, "Børn og unge i udsatte positioner – relationers betydning i et børneliv i vanskeligheder" argumenterer Trine Østerbye Clausen, Anna Sejer Nielsen, Ida Schwartz og Karen Stougaard for, at det er utilstrækkeligt at forstå relationsarbejde med udsatte børn som en dyadisk relation mellem barn og professionel. Deres forskningsprojekt undersøger en døgninstitution for anbragte børn og unge, og adresserer således en samfundsinstitution, der kompenserer i de tilfælde, hvor forældre ikke lykkes med at leve op til deres forældreansvar. De viser, at ofte forstås forskning og professionelle, at barnets relation til den voksne er den mest betydningsfulde, og overser dermed de sociale relationer, der har stor betydning i deres hverdagsliv. Forfatterne argumenterer for, at det er nødvendigt at udvide det faglige blik til at omfatte multiple inter-subjektive re-

lationers betydning for børn og unges sociale deltagelsesmuligheder.

Susanne Hangård Vendelbo giver i artiklen “Tidligere anbragte unges daglige livsførelse og deltagelse i fællesskaber” et analytisk indblik i unges hverdagsliv og udfordringer i tiden efter at tilværelsen som anbragt ophører. Her får vi et indblik i, hvordan problemer med at have eller at få adgang til positive sociale fællesskaber i det unge udeboende liv har store konsekvenser for valg af livsførelse. Med afsæt i interview med tidligere anbragte unge diskuterer artiklen udfordringer og muligheder for unges etablering af en udeboende tilværelse, og hvordan kommunale efterværnsindsatser ofte kommer til kort i forsøget på at hjælpe de unge på vej. Artiklen konkluderer, at der er behov for nytænkning og videreudvikling af efterværnstilbud, hvis unge tidligere anbragte skal hjælpes til en bedre tilværelse som voksne, end den som statistikkerne aktuelt viser for dem.

Leo Komischke-Konnerups artikel, “Gentagelsens Pædagogik. En almenpædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov – Et forsvar” er en omskrivning af hans forsvarstale i 2018. Artiklen argumenterer for, at der mangler et særegent og selvstændigt pædagogisk perspektiv i pædagogisk forskning, og ikke mindst, når det drejer sig om skole- og uddannelsespraksis for unge med særlige behov, hvor psykologiske eller samfundsvidenskabelige perspektiver oftest anvendes. Artiklen argumenterer for, at et pædagogisk perspektiv på en pædagogisk praksis for unge med særlige behov viser, at disse unge, som alle andre børn og unge, bør anerkendes som nogen, der har behov for at lære og danne sig til selvbestemmende mennesker, der medvirker i et fælles og praktisk menneskeligt liv. Derudover argumenteres der for, at almenpædagogik er en disciplin, der helt grundlæggende peger på gentagelse som noget, der hører til enhver pædagogisk praksis.

Referencer

- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. & Macvarish, J. (2014). *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Van Manen, M. (2016). *The Tact of Teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London & New York: Routledge.

Forældreskab og familieliv

– analyseret i en velfærdsstatslig kontekst

Med afsæt i debatten om børneopdragelse, som den danske minister for børn og sociale anliggender lancerede i 2018, diskuteres det i artiklen, hvordan en debat om børneopdragelse kan betragtes som et led i en udvikling, hvor der i stigende grad sættes politisk fokus på forældres opgaver og ansvar. Med afsæt i subjektvidenskab (Holzkamp 2013) og mere specifikt i begrebet om daglig livsførelse (Holzkamp 2013) analyseres empirisk materiale produceret gennem deltagerobservation. Analyserne illustrerer, hvad forældre gør for at få en hverdag med børn på tværs af hverdaglivskontekster til at fungere, og hvilke vanskeligheder og konflikter forældre og børn oplever i forhold til at forbinde forskellige sammenhænge og konfliktende interesser. Formålet med artiklen er gennem analyserne af situationer fra familiens hverdag, at diskutere hvordan abstrakte diskussioner om børneopdragelse reducerer mulighederne for, at forstå de specifikke udfordringer børn og forældre håndterer i hverdagslivet. En central pointe er i forlængelse heraf, at børns handlinger i et sammensat hverdagsliv ikke på en frugtbar måde kan forstås som et resultat af forældres strategier for børneopdragelse. Den historiske og samfundsmæssige kontekst for analyserne af børn og forældres hverdagskonflikter er en ændring i arbejdsdelingen om opgaver i

forhold til børn mellem fagfolk (eksempelvis pædagoger) og forældre i velfærdsstaten, hvor forældrene i stigende grad gøres ansvarlige for deres børns præstationer (sociale og akademiske) i sammenhænge uden for familien og i stigende grad betragtes som afgørende faktorer for børnenes chance for succes senere og andre steder (eksempelvis i skolen).

Nøgleord: Tidlig indsats, livsførelse, børns hverdagsliv, opdragelse, ansvars- og opgavefordeling, social praksis

Introduktion

Børne- og socialminister, Mai Mercado, satte i januar 2018 opdragelse på dagsordenen. Ministeriet har i den forbindelse lanceret en Facebookside, hvor eksperter, meningsdannere og den brede offentlighed opfordres til at deltage i en debat om 'børneopdragelse i det moderne samfund'. Denne 'opdragsdebat'¹ er opstået i kølvandet på en undersøgelse foretaget af Tænketanken DEA (2017), der beskriver, hvordan ledere på folkeskoler rundt om i landet oplever, at mange børn ikke er rustet til at indgå i skolen, fordi de, forlyder det i rapporten, ikke kan sidde stille eller indgå i fællesskaber.

1 <http://socialministeriet.dk/opdragsdebat/> (besøgt 1. marts 2018)

Ministeren har udråbt forældrenes manglende eller fejlslagne opdragelse som årsag, til de problemer skolen oplever med (uvorne) børn. Som ministeren formulerer det, så “må vi forældre til at komme ind i kampen”² og opdrage vores børn bedre.

Ministerens søsætning af debatten om opdragelse ser jeg på den ene side som et led i en udvikling, hvor forældre i stigende grad udråbes som afgørende for deres børns muligheder i fremtiden af såvel forskere (se fx Bleses, 2012, Bleses et al., 2015, Korsgaard, 2015, Hart & Riskey, 1995) som politikere (fx Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold, 2015, KL, 2017). På den anden side kan opdragelsesdebatten siges at markere et skift i den politiske vilje til at blande sig i familiers privatsfære. Forældres konkrete bestræbelser på at få hverdagen til at hænge sammen – eksempelvis i forbindelse med at få arbejds- og familieliv til at balancere – har nemlig længe været ude af det politiske fokus (Grumløse, 2014). Gennem 1990’erne og 2000’erne har politikere således nærmest sat en ære i ikke at blande sig i, hvordan forældre deler barselsorlov eller på andre måder organiserer hverdagen med børn og arbejde. Politikere har længe set familiepolitik som et spørgsmål om at skabe gode og frie rammer for forældre, så de kan træffe gode (frie) valg for at sikre det gode børneliv (Grumløse, 2014). De familier, der til gengæld har været rigtigt meget i det politiske fokus i samme periode, er familier, der vækker bekymring. Det vil sige de familier, hvor der er bekymring for, at forældrene ikke har de rette kompetencer til at varetage forældreopgaven (Juhl, 2014). Politisk har vi i de senere år i Danmark således bevæget os fra, at familieliv i almindelighed ikke er genstand for diskussion til, at det fra politisk side ønskes debatteret, hvordan forældre bør håndtere deres børn. Den debat, ministeren lægger op til, er

således ikke en debat med forældre om deres betingelser i hverdagslivet, men en debat om hvad *andre* peger på, at forældrene skal gøre (bedre) for at påvirke deres børn på bestemte måder. Opdragelsesdebatten kan dermed ses som eksemplarisk i forhold til den udvikling i 00’erne, som Lee (2014) peger på, som ikke kun ses i Danmark, men også i Europa, hvor: “more or less formalized rules and codes of conduct (...) have emerged over recent years which reflect this deterministic view of parents and define expectations about how a parent should raise a child” (p. 10).

I denne artikel vil jeg indledningsvist gå tættere på, hvordan opgaver og ansvar, der udpeges som værende forældres, har forandret sig gennem de seneste 10-15 år. Formålet er at vise, hvordan opdragelsesdebatten kan ses som led i en længere udvikling, hvor forældre i stigende grad gøres ansvarlige for deres børn og deres præstationer både socialt og fagligt i sammenhænge, hvor andre voksne end forældre har opgaver og ansvar for børn, og hvor forældrene ikke selv er til stede. Jeg viser, hvordan dét, forældre gør med deres børn hjemme, dvs. hvilke konkrete aktiviteter, de laver sammen med deres børn, fremstilles i politiske dokumenter (og med opbakning fra forskning) som udslagsgivende for børnenes chance for at lykkes andre steder (fx i skolen og uddannelsessystemet og på længere sigt; arbejdsmarkedet). Jeg vil således trække en forbindelse mellem opdragelsesdebatten og det politiske fokus på tidlig indsats og læring som det politiske og dele af forskningsverdenens svar på social ulighed.

I anden del af artiklen viser jeg gennem analyser af konkrete situationer fra en families hverdagsliv, hvordan samarbejdet mellem dagtilbud og forældre tager afsæt i pædagogernes forståelser af, at årsagerne til en drengs vanskeligheder i børnehaven blandt andet er manglende opdragelse hjemme. Jeg viser, hvordan en sådan problemforståelse af en abstrakt opdragelsesproblematik vanskelig-

2 <http://socialministeriet.dk/nyheder/nyhedsarkiv/2018/jan/tid-til-opdragelsesdebat/> (besøgt d. 30. april 2018)

gør, at samarbejdet kan tage afsæt i at udveksle viden om drengens sammensatte hverdagsliv på tværs af dagtilbud og familie. Netop det sammensatte hverdagsliv, hvor børn og forældre er forskellige steder, betyder at forældre og pædagoger indgår, i det Andenæs kalder for en omsorgskæde (2011). Med dette begreb sætter Andenæs fokus på, at omsorgsopgaver for børn er fordelt mellem forskellige voksne, som møder børnene forskellige steder, og som derfor også har forskellig viden om børnene (se desuden Højholt, 2001). Analysen af de konkrete hverdagssituationer skal bidrage til at nuancere den aktuelle debat om opdragelse i retning af, at forældreopgaven ikke snævert kan forstås som et spørgsmål om at 'levere' velopdragne, læringsparate børn til skolen.

Med afsæt i en teoretisk forståelse af børn som deltagere i social praksis (Højholt, 2001), må børns handlinger på godt og ondt forstås som begrundet i den konkrete sammenhæng, barnets handlinger udspiller sig i. Børns handlinger må dermed forstås som knyttet til konkrete deltagelsesmuligheder på tværs af sociale sammenhænge, hvor flere voksne har forskellige opgaver og ansvar for børnene, snarere end som et resultat af forældres særlige opdragsstiler eller ligefrem fejlslagne opdragelse.

De aktuelt skærpede politiske krav til forældresamarbejdet i dagtilbud betyder, at en del af pædagogers opgaver i Dagtilbudsloven defineres som vejledning af forældre i forhold til at styrke særlige kompetencer (fx sproglige) hos børn hjemme i familien (at skabe hjemmelæringsmiljø). I artiklen problematiseres det, at der med dette krav udpeges isolerede dele af børns liv som fokus for samarbejdet mellem forældre og pædagoger, hvilket risikerer at lede fokus væk fra en mere åben udveksling om børns samlede sociale liv, hvad barnet prøver på, hvem barnet er sammen med, og hvilke skiftende sociale dynamikker i børnefællesskaber, som får varierende betydning for barnet. På den måde skal artiklens første del, hvor forældreopgaven gennemgås i et aktuelt

politisk perspektiv, ses som den historiske og samfundsmæssige kontekst for at forstå de konkrete eksempler fra familieliv, jeg viser i artiklens anden del.

Fra familiedeterminisme til børn som aktive subjekter og tilbage igen?

Kigger man tilbage på de betydninger, familien er blevet tilskrevet i forskellige tidsperioder i familieforskningen, så har det bevæget sig fra det, nogle med et kritisk begreb har kaldt 'familiedeterminisme' (fx Faircloth, 2014, Lee, 2014), over en øget opmærksomhed på børns sammensatte liv, hvor flere parter har opgaver og ansvar i forhold til børn, til en fornyet opmærksomhed på forældrene som de hovedansvarlige og dem, der har opgaver at løse i forhold til at sikre, at deres børn er klar til at lære, når de kommer i skole.

Skues tilbage til 1950'erne og 1960'ernes familieforskning var Parsons med sit struktur-funktionalistiske perspektiv den mest fremtrædende teoretiker. Med afsæt i efterkrigstidens forandringer og industrialiseringens adskillelse mellem omsorgsopgaver og produktion beskæftigede man sig med familien som *socialiseringsinstitution* (Parsons & Bales, 1956). Dorte Kousholt skriver i sin gennemgang af udviklingen i familieforskningen, at kernefamilien på denne tid blev anset for et harmonisk fællesskab, der skulle ruste familiemedlemmerne til livet uden for familien, og "[d]en rette opdragelse [blev set] som helt afgørende for barnets udvikling i retning[en] af en god samfundsborger" (Kousholt, 2011, p. 23). På samme tid dominerede udviklingspsykologiske og tilknytningsteoretiske forståelser af, at særligt morens samspil med barnet var altafgørende for barnets psykiske udvikling. Dermed afspejlede denne tid en familiedeterminisme – eller måske snarere en moderdeterminisme, hvor familiens (især morens) handlinger blev set som altafgørende i forhold til barnets sunde udvikling og det gode børneliv (Lee, 2014).

I løbet af 1960'erne og især i 1970'erne blev Parsons' borgerlige familieideal og kernefamilien kritiseret af feministiske teoretikere (fx Thorne, 1987, Fraser, 1994), der fremhævede kvinder og mænds forskellige interesser i familien samt problematiserede kønnenes ulige positioner. I takt med at kønsrollemønstrene i familierne i den vestlige verden ændrede sig, ændrede børns hverdagsliv sig også. Hvor børn tidligere havde været hjemme sammen med deres mor, kom flere og flere børn (især i de nordiske lande) hen over det næste årti i daginstitution. I forskningen betød det nu en stigende opmærksomhed på børns liv og livsbetingelser som et selvstændigt forskningstema. Samtidig rejste forskere kritik af, at børn tidligere kun var blevet inddraget i familieforskning som objekter for kvinders omsorg og opdragelse, hvilket fik eksempelvis Barrie Thorne (1987) til at kritisere, at børn ikke blev set som aktive medskabere af deres eget liv.

I takt med kritikkerne af såvel kernefamilien som udviklingspsykologiens børnesyn og familieforskningens fravær af børnenes perspektiv, satte flere videnskaber nu fokus på barndommen som selvstændigt forskningsfelt – eksempelvis bidrog antropologi, sociologi og pædagogik med etnografiske studier af børns liv, hvor børn blev set som aktive medskabere af eget liv. Børns betydning for hinanden blev et udbredt tema (fx Strandell, 1999, Ehn, 2004, James, Jenks & Prout, 1998, Kampmann, 2000, Rasmussen, 2007, Hviid, 2000). I denne periode kan man sige, at ansvaret for børns udvikling, der tidligere alene var placeret hos moren, nu blev fordelt ud mellem flere parter, daginstitutionen og familien – dog stadig med familien som den, der havde det overordnede ansvar (Andenæs, 2011).

Kvalitet i børns liv

I løbet af 1990'erne, hvor andelen af børn i daginstitution var stadigt stigende, opstod politisk og forskningsmæssig interesse for kvaliteten af daginstitutioner. Det var en periode

med stigende offentlige udgifter og større opmærksomhed på, hvad man 'fik for pengene'. Denne opmærksomhed blev i starten af 00'erne forstærket af transnationale undersøgelser (fx PISA), der viste, at danske børns skolepræstationer var dårligere end i andre sammenlignelige lande. Det satte politisk fokus på forholdet mellem store økonomiske udgifter til skolen og det faglige udbytte. Sideløbende med 'PISA-chokket' kom der undersøgelser af forholdet mellem økonomiske investeringer på børneområdet og senere økonomisk afkast. Den mest udbredte er den såkaldte "Heckman-kurve", der er blevet taget til indtægt for at vise, at jo tidligere der investeres for at forebygge sociale problemer i børns liv, des større senere økonomisk afkast (Heckman, 2006). Særligt peger Heckman på, at styrkelse af børns kompetencer ('skill formation') skal starte så tidligt som muligt (2006). Det vil altså sige, at der i denne periode i slutningen af 90'erne og frem til midten af 00'erne, som beskrevet, både er fokus på a) en bedre styring af de offentlige udgifter i Danmark, b) en øget opmærksomhed på at sikre bedre skolepræstationer og c) at forskning peger på, at fremtidige negative konsekvenser af social ulighed bedst forebygges gennem en målrettet indsats mod at styrke bestemte kompetencer hos børn, så de på sigt klarer sig bedre i uddannelsessystemet. Sammenfaldet af disse (mindst) tre aspekter fører til, at dagtilbuddets potentiale, i forhold til at løse nogle centrale samfundsmæssige problemstillinger, bliver diskuteret politisk og forskningsmæssigt. Et eksempel på dette er den daværende regerings projekt Ny Nordisk Skole. Her ekspliciteres det, at uddannelse skal starte allerede i vuggestuen/daglejen. Ny Nordisk Skole er således målrettet aldersgruppen 0-18 år, det vil sige dagtilbudsområdet, skoleområdet og ungdomsuddannelser. Denne nye politiske opmærksomhed førte til en række ændringer i daginstitutionerne – eksempelvis skulle der nu arbejdes målrettet med at gøre børn skoleparate.

Den hollandske uddannelsesforsker, Gert Biesta (2009), peger på, at uddannelse i de senere år synes at være blevet udsat for det, han kalder 'learnification' (p. 36). Med det mener han, at diskussioner om formålet med uddannelse synes at være gledet ud af det politiske fokus til fordel for et ensidigt fokus på formelle læringsresultater og især test af samme. Han argumenterer for, at denne udvikling betyder, at det i stigende grad er det, der kan måles, der værdsættes og styrkes, i stedet for at måle det vi faktisk værdsætter og stræber efter (2009). Det store fokus på at teste børns sproglige kompetencer (jf. lovkrav om sprogvurderinger) og arbejde målrettet med at styrke det i dagtilbud er et eksempel herpå.

At sikre gode læringsmiljøer har indtil nu primært været defineret som opgaver for pædagogisk personale i dagtilbud og lærere i skolen (Ringsmose & Ringsmose, 2012, Ringsmose, 2015), men som jeg viser i næste afsnit, er denne opgave aktuelt også ved at blive placeret hos forældrene, i et forsøg på at sætte endnu tidligere ind med at styrke de kompetencer børn senere får brug for i skolen. At forældres betydning for småbørns senere præstationer i skolen fremhæves, ser jeg som afgørende for, at opdragelsesdebatten sættes på den offentlige dagsorden. Det er netop forældres *aktive indsats* i forhold til at styrke børns læring og læringsparathed (både fagligt i forhold til eksempelvis at styrke børns sprog og socialt i forhold til at sikre, at børn er læringsparate i skolen), der udpeges som afgørende for børns livschancer. Tidligere sås forældre også som afgørende for børns skolepræstationer, men det var på baggrund af deres egen uddannelsesmæssige og sociale baggrund (jf. begrebet om social arv). Det nye er dermed, at forældrene får ansvar for aktivt at arbejde med læring: "Forældrene har således også et ansvar for at samarbejde med dagtilbuddet og i øvrigt holde sig orienteret og bakke op om det arbejde, der foregår i dagtilbuddet i forhold til barnets og

børnegruppens trivsel og læring" (Børne- og Socialministeriet, 2018, p.25), ligesom pædagoger har fået til opgave at sætte fokus på at vejlede forældre i, hvordan de kan arbejde med læring hjemme. Optimering af læring er dermed blevet defineret som et centralt aspekt ved forældreskab, og opdragelsesdebatten kan ses som ét led i en udvikling, hvor forældre får flere opgaver i forhold til at levere børn med bestemte kompetencer til samfundets institutioner.

Familien som hjemmelæringsmiljø

Den forskningsmæssige baggrund for, at familien nu udpeges som en central arena for tidlig læring, er resultater fra de senere års socialforskning, sprogforskning og hjerneforskning. Sprogforskere peger for eksempel på, at forældre og andre i den nære familie, som barnet har emotionelle relationer til, udgør de vigtigste faktorer i forhold til barnets tidlige læring og i forhold til, hvordan barnet vil klare sig fremover. Eksempelvis peger Korsgaard (2015) med henvisning til en lang række internationale forskere på, at børns følelsesmæssige udvikling ikke bare kommer af sig selv:

"Barnets sprogudvikling de allerførste leveår har stor betydning for senere skolesucces, for uddannelse og social status, og (...) det [har] derfor (...) uendelig stor betydning, at børn kommer godt fra start (...) Inden for det første leveår lægges grundstenene til udvikling af sanserne, sproget og de højere kognitive færdigheder, altså intelligens. Barnet udvikler i de første år de forbindelser i hjernen, der er betingelsen for kognitiv udvikling. Ved treårsalderen er 80 % af alle de forbindelser i hjernen dannet (synapser mellem neuroner). Disse synapser er forudsætningen for læring og intelligensmæssig udvikling. Fra treårsalderen og frem i livet dannes de resterende 20 %. Og sådan er det! De forbindelser, der ikke er dannet inden treårsalderen, går tabt. Der kommer ikke en anden runde" (Melhuish, 2014 i Korsgaard, 2015, p. 1).

Egmontfonden og Tænk tanken DEA udgav i 2016 rapporten “En bedre start. Livsduelighed hos de allermindste³”. Her argumenterer de især med afsæt i hjerneforskning for nødvendigheden af, at børns følelsesmæssige kompetencer trænes lige fra fødslen, hvis barnet skal blive livsdueligt og læringsparat.

Der er således kommet fokus på, at barnets allerførste tid udgør et “window of opportunity”, det vil sige et særligt mulighedsrum, hvori forældrene kan præge barnet på særligt gunstige måder, som forspildes, hvis forældrene ikke gør det rigtige på det rigtige tidspunkt (Bleses et al., 2015, Ringsmose, 2015). Når de allerførste uger og måneder i barnets liv, hvor barnet endnu passes hjemme af forældrene, udråbes som de uigenkaldeligt afgørende, så placeres eneansvaret for barnets muligheder for at klare sig godt fremover igen hos forældrene. At hovedparten af danske børn fra 1-års alderen og mange år frem tilbringer en stor del af hverdagslivet i andre kontekster og sammen med andre både børn og voksne, synes her at blive tillagt sekundær betydning.

Inden for forskningstraditionen Parenting Culture Studies har der længe været rejst kritik af, at forældre mødes med hegemoniske forståelser af, hvordan de bør drage omsorg for og opdrage deres børn. Med inspiration fra Furedi (2008) beskriver Faircloth med begrebet “parental determinism”, hvordan det forældre gør, anses for altafgørende for børns helbred, trivsel og succes i fremtiden, og det betyder samtidig, at forældre mødes med utallige råd fra eksperter som for eksempel sundhedsplejersker om, hvordan børn bør håndteres (Lee, 2014). I hele den vestlige verden er der gennem de sidste to årtier vokset en hel industri frem omkring børns pleje, søvn, ernæring, læring og opdragelse mv. (Lee, 2014). Lee (2014) rejser i sin forskning en kritik af, at forældreskabet

er noget, man skal lære at gøre på bestemte måder: “...’parenting’ is now viewed as an activity that cannot be effectively carried out ‘naturally’. ‘(Good) parenting’ is, in contrast, considered to be a form of learned interaction, widely discussed as a ‘skill set’” (Lee, 2014, p. 8).

I dansk sammenhæng kan denne udvikling ses ved, at der i en række kommuner nu udbydes forældrekurser i, hvordan forældre bedst laver læringsaktiviteter med deres helt små børn. Dette fænomen kalder forskere for *Family Literacy*, som samtidig også er et begreb for, hvilke kompetencer forældrene har i forhold til at kunne stimulere deres børns udvikling af sprog, m.m. (Korsgaard, 2015). Kommunernes Landsforening (herefter KL) skriver: “Forældrenes måde at være sammen med deres børn på – det forskerne kalder hjemmelæringsmiljøet – har stor betydning for børns læring, udvikling og trivsel, fra de er helt små” (Bleses et al. 2015 i KL, 2017, p. 6). Det iøjefaldende her er ikke, at forældre bliver udråbt som af stor betydning for deres børn. Det nye er betoningen af, at forældrene laver *læringsfremmende aktiviteter* med deres børn fra fødslen. Forskning peger således på helt særlige måder, hvorpå forældre kan styrke deres børns kompetencer, sådan at de bliver ‘livsduelige’ og ‘klar til at lære’ (Ringsmose, 2015, Bleses et al., 2015, Melhuish, 2014). KL anbefaler således forældrekurser, hvor forældre kan lære, hvordan de bedst stimulerer deres barn sprogligt og lærer at inddrage barnet i aktiviteter, der fremmer logisk tænkning.

Arbejds- og ansvarsfordeling

Som jeg har søgt at illustrere i det ovenstående, så er det altså ikke nyt, at forældre tillægges stor betydning for deres børns udvikling, men det er nyt, at de (også) gøres ansvarlige for børns læring og deres læringsparathed ved at have opdraget dem ordentligt og styrket særlige kompetencer hos børnene. Denne opgave har indtil for nyligt ligget hos dagtilbud, hvor

3 <https://www.egmont.com/Upload/Egmontfondendk/PDF-filer/Egmont%20Rapporten%202016,%20opslag.pdf> (besøgt 10. maj 2018).

kvalitet er blevet kædet sammen med *pædagogernes* organisering af læringsaktiviteter og læringsmiljøer (Ringsmose, 2015; Dannesboe et al., 2018). Denne forandring betyder, at *forældrenes* evne og vilje til at sikre et hjemmelæringsmiljø af høj kvalitet ses som afgørende. Rådet for børns læring (2017) skriver for eksempel: "Hvad mor og far gør, eller ikke gør sammen med barnet, har store og blivende konsekvenser. Børn, der i deres tidlige leveår vokser op med et godt og stimulerende læringsmiljø i hjemmet, har langt større muligheder for efterfølgende at lære og tilegne sig viden" (p. 22). KL skriver i lighed hermed, at "hjemmelæringsmiljøet understøtter arbejdet med læring i dagtilbud, skole og overgang til ungdomsuddannelse" (2017, p. 9).

Som eksempel på denne udvikling i dansk kontekst anbefaler Rådet for børns læring (2017), at pædagogerne får en aktiv rolle i form af at vejlede forældre og give små opgaver, forældre kan lave sammen med deres børn, som styrker barnets kompetencer (eksempelvis sproglige kompetencer med dialogisk læsning).

Problemet med denne udvikling er, at når både daginstitution og familieliv italesættes som læringsmiljøer, og når samarbejdet mellem pædagoger og forældre skal begrebsættes i forhold til at vejlede forældre i at udvikle gode hjemmelæringsmiljøer, så risikerer andre ting at falde ud af samarbejdet; eksempelvis daglige udvekslinger mellem forældre og pædagoger om, hvordan barnet har haft det i løbet af dagen i daginstitutionen. Et andet problem, som Dannesboe et al. (2018) peger på, er, at ansvarliggørelse af forældre for at levere læringsparate børn for det første indsnævrer forældreopgaven og normalitetsforståelsen, fordi krav til forældre om at indgå i et partnerskab med pædagoger om at gøre børn skoleparate stiller bestemte krav til indholdet i forældreopgaven og i familielivet, som forældre skal leve op til. Idéen om, at forældre kan gøres (med) ansvarlige for at levere læringsparate børn i

en anden kontekst og på et senere tidspunkt ved at lave bestemte aktiviteter og opdrage på særlige måder her og nu, kan dermed komme til at reproducere den ulighed, der forsøges udlignet, fordi forældre har meget forskellige betingelser for at gå ind i forældreopgaven og særligt i forholdt til at leve op til konkrete indholdsmæssige forventninger (Akselvoll, 2016).

Dette politiske fokus, på betydningen af hvad forældre gør for børns fremtidige livschancer, er på ingen måde et enestående dansk fænomen. Tværtimod har rapporter fra både OECD og EU længe understreget potentialet i, at pædagoger og andre professionelle, der møder småbørnsforældre, arbejder målrettet på at inddrage forældre som 'educators' og på den måde styrker hjemmelæringsmiljøet (EU, 2013, OECD, 2001; 2006; 2011; 2012a; 2012b; 2012c, Rangvid, 2009). I en OECD rapport (2012b) fremhæves det eksempelvis:

"The quality and frequency of parent-child interactions have strong positive effects on children's cognitive (e.g. math) and literacy development. What parents do to engage children in everyday activities that contribute to their development is often referred to as "home curriculum": it can have positive effects on: 1) HLE [home learning environment] includes activities from which children's development can benefit, such as reading to children, singing songs and nursery rhymes, going to the library and playing with numbers. 2) Children's curiosity, exploration and cognitive development, especially for children in disadvantaged families" (p. 1ff).

I dansk sammenhæng er der stillet politisk forslag om hjemmebesøg, hvor både sundhedsplejerske og pædagoger fra vuggestue eller dagpleje deltager for at sikre et målrettet fokus på læring, allerede inden barnet starter i dagtilbud og i overgangen mellem hjem og dagtilbud⁴. Udover at udpege hvad forældrene skal gøre hjemme, så udpeges her således også

4 Fx projektet "Tryk start i livet" i Århus Kommune (<https://www.aarhus.dk/da/omkommunen/organisa>

nye opgaver for pædagogerne, som får en ekstra opgave i form af at opfordre og vejlede forældrene til, hvordan de bedst muligt stimulerer børns læring hjemme, og hvordan de sætter grænser for deres børn. En række kritiske forskere påpeger, at denne udvikling fører til en "curricularisering af familielivet" (Schmidt, 2017, p. 4). Schmidt (2017) konkluderer således, at "der lægges op til en læreplan for hjemmet, hvor forældre bliver gjort ansvarlige for, at deres barns læring lever op til politiske mål og standarder" (p. 33). Forældrenes Family Literacy skal vurderes og styrkes af sundhedsplejersker og pædagoger, der møder forældrene tidligt i barnets liv. Vallberg Roth (2012) bruger i den forbindelse betegnelsen 'parental educators' (p. 45) om pædagogers opgave. Tidligere var vejledning af forældre noget, der hovedsageligt blev ydet til udsatte forældregrupper, men nu lægges op til en mere generel ydelse (Macvarish, 2014).

Som den ovenstående gennemgang viser, er der altså aktuelt ved at ske en forandring i opgave- og ansvarsfordelingen mellem familien og dagtilbuddet, hvor løsninger på problemer/risici synes at blive placeret hos forældrene (Juhl et al, 2015). Selvom børn og forældre hver især deltager i mange forskellige fællesskaber som en del af deres hverdag, så udgør familien et særligt vigtigt fællesskab for både børn og voksne. Derudover er familien en særlig samfundsmæssig institution, som gøres hovedansvarlig for det gode børneliv (Kousholt, 2011; Dannesboe et al., 2018). Det er således oftest familien, vi retter blikket mod, når der opstår problemer i børns liv og ikke eksempelvis barnets dagtilbud, selvom denne sammenhæng også bidrager til barnets samlede livssituation. Betoningen af, at forældrene skal gøre nogle bestemte ting på bestemte måder helt fra barnets fødsel, placerer ansvaret, for hvordan barnet klarer sig, hos det enkelte for-

ældrepar. Opdragelsesdebatten kan ses som det seneste led i en udvikling, hvor forældre gøres ansvarlige for at skabe velfungerende samfundsborgere, som er både vidende (kan bidrage relevant til videnssamfundet) og selvregulerende (selvstændigt indordner sig samfundets (/skolens) krav).

I kommunernes børnepolitikker understreges det således, at forældrene er dem, der har hovedansvaret for deres børns trivsel, omsorg, udvikling og læring (Schmidt, 2017). Samtidig er det pædagogerne og lærerne i dagtilbud og skole, der sætter mål for, hvad børnene skal kunne hvornår. "Alle børn og unge skal lære og trives, så meget som de kan, og udvikle sig til demokratiske samfundsborgere. Forældrene og de kommunale tilbud har et fælles ansvar for, at det sker. Der er brug for at tydeliggøre både det kommunale ansvar og forældrenes ansvar" (KL, 2017, p. 4). Selvom KL her efterlyser en mere tydelig afklaring af *forskellige parters ansvar* for børn, så er opdragelsesdebatten i forhold til skolebørn og krav om læringsmiljøer i hjemmet i forhold til de yngste børn med til at skabe en forestilling om, at det, børn gør og kan andre steder, kan føres tilbage til forældrenes indsats, fra børnene er små. Når børn handler på problematiske måder andre steder end i familien - fx i skolen og er sammen med andre voksne og børn - ses forældrene alligevel som de ansvarlige. Det betyder dels, at forældre bliver gjort entydigt ansvarlige for noget, de ikke selv er en del af og dermed reelt ikke har indflydelse på (Kousholt, 2011). Dels betyder det entydige fokus på familien, at der ikke sættes fokus på at forstå, hvad børnene er en del af i skolen eller dagtilbuddet og se deres handlinger som knyttet til deres konkrete muligheder for deltagelse dér.

I det følgende vil jeg vise eksempler på forældre og børns fælles hverdagsliv, og jeg vil vise, at hvis vi i bestræbelserne på at arbejde med udsathed og børn, der ikke trives, fokuserer entydigt på disse problemer som resultatet af forældrenes 'input' - fx gennem

tion/Boern-og-Unge/PA/LU/SSP/Tryg-start-i-livet.aspx, besøgt 3. maj 2018).

diskussioner om opdragelse – så risikerer vi at miste muligheden for at udforske, hvordan både forældre og børns handlinger er knyttet til konkrete situationer, og hvordan vi gennem udforskning af situationerne kan lære mere om børn og forældres bestræbelser og udfordringer i deres hverdagsliv – eksempelvis hvordan forældre er optaget af at få mange forskellige slags hensyn til at gå op. Eksemplerne stammer fra et empirisk materiale produceret i forbindelse med mit ph.d. projekt (Juhl, 2014). I projektet undersøgte jeg gennem et etnografisk inspireret feltarbejde, der strakte sig over et år (2012-2013), hvordan man fra et hverdagslivsperspektiv kan forstå udsathed og sociale problemer i små børn (under 4 år) og forældres liv. Jeg fulgte børn og forældres hverdagsliv gennem ca. 70 deltagerobservationer, og gennemførte 1 interview med børnenes i alt 8 forældre og 1 interview med 7 professionelle, der havde opgaver i forhold til forældre og børn – eksempelvis sundhedsplejersker, pædagoger og socialrådgivere.

Forældre og børns fælles hverdagsliv

I de følgende analyser tager jeg teoretisk afsæt i subjektvidenskab (Holzkamp, 2013), hvor mennesker forstås som samfundsmæssige subjekter, og hvor mennesker indgår i et dialektisk forhold til deres omverden. Det betyder, at mennesker gennem deres handlinger i hverdagslivet selv er aktive medskabere af de livsbetingelser, som de samtidig lever under (Ibid.). Familieliv begrebsættes som en social praksis, hvilket betyder, at jeg forstår familien som forbundet til de andre hverdagsammenhænge, som forældre og børn deltager i. De følgende analyser tager således udgangspunkt i en forståelse af, at familieliv og forældres opgaver ikke kun formes af det, der foregår i familien, men at familien må forstås som forbundet til andre sociale praksisser gennem samfundsmæssige strukturer (Kousholt 2011, Dreier, 2008). Som Ole Dreier (1997) formulerer det: "A social context can only be

understood through its interrelationships – connections as well as separations – with other contexts in the structure of social practice." (p. 104). Betingelser for familielivet formes således i samspil med børn og forældres liv i andre sammenhænge.

Børn og forældres hverdagsliv er således karakteriseret ved både at være fælles og samtidig at foregå forskellige steder (fx arbejde og daginstitution). Når forældre og børn mødes om eftermiddagen efter at have tilbragt dagen forskellige steder, skal de have forskellige interesser til at mødes og 'flette sig sammen' til et fælles familieliv – ikke forstået som en harmonisk ensretning af forældre og børns forskellige interesser, men som kontinuerlige indsatser i forhold til at forhandle forskellige interesser og arrangere sig sammen i en fælles praksis. Dorte Kousholt har fremhævet dette kooperative aspekt ved familiemedlemmernes fælles organisering af hverdagslivet med begrebet om fælles livsførelse som en videreudvikling af Holzkamps begreb om daglig livsførelse (Kousholt 2006, 2011).

Daglig livsførelse

Daglig livsførelse sætter fokus på den daglige indsats, mennesker gør for at få deres deltage forskellige steder til at hænge sammen (Holzkamp 1998, 2013, Dreier 2011). Begrebet er oprindeligt sociologisk, men Holzkamp har taget det op og videreudviklet begrebet til psykologisk forskning af menneskers hverdagsliv. Efterfølgende har flere andre arbejdet videre med begrebet (blandt andre Dreier 2008; 2011; Juhl, 2014). Klaus Holzkamp definerer livsførelse som: "... en aktivitet 'hver eneste dag' for at organisere, integrere og konstruere dagligdagen på en sådan måde, at de forskellige og modstridende krav, der her kommer individet i møde, forenes og ordnes." (Holzkamp 1998, p. 27). Livsførelse peger dermed på dagliglivets mange aktiviteter og på, at hverdagen ikke er noget, der tilfældigt sker hen over hovedet på mennesker 'af sig selv'.

Mennesker gør en aktiv indsats hver eneste dag for at koordinere deres aktiviteter i forhold til det fælles liv med andre. Begrebet hjælper således til analytisk at få øje på den aktivitet, der er en forudsætning for at få deltagelse på tværs af sammenhænge og fællesskaber til at hænge sammen. Samtidig minder begrebet os om, at dét, der sker lige nu og her, er én del af et samlet liv, der skal føres.

Daglig livsførelse forstår jeg med inspiration fra Dorte Kousholt (2011) grundlæggende som en konfliktuel proces (p. 36). At føre sit daglige liv er ikke harmoniske eller afsluttelige processer, sådan at hverdagslivet kan 'ordnes' eller lægges til rette én gang for alle. For at overkomme livsførelsesproblematikker og få et fælles liv til at fungere, må børn og forældre for eksempel justere daglige rutiner og aktiviteter i forhold til hinandens interesser for at finde fælles løsninger. Det, der er en løsning for ét familiemedlem, kan imidlertid skabe problemer for andre, og livsførelse handler derfor også om at prioritere, koordinere og justere i forhold til modsætningsfyldte betingelser og interesser.

Skift og overgange – konfliktuelle forbindelser

Når forældre og børn skal ud af døren og af sted om morgenen, er de både på vej fra familielivet som én sammenhæng med særlige handlepræmisser, og de er på vej mod flere forskellige nye sammenhænge (job, uddannelse, dagtilbud, m.m.). Det betyder, at krav, som er forskudt i tid og sted, bliver handlepræmisser for, hvordan situationer her og nu kan foregå (se også Kousholt 2011, kap. 7). Eksempelvis skal nogle forældre både nå at aflevere deres barn i vuggestuen tidligt nok til, at barnet kan nå at få morgenmad dér, mens forældrene selv skal nå en bus til arbejde, hvor de skal være til en bestemt tid. Disse krav og hensyn til det, der skal foregå andre steder, får betydning for familielivet om morgenen, og for hvad børn får lov til, samt hvilke grænser

forældrene sætter på forskellige tidspunkter. For eksempel får nogle af de små børn, jeg har fulgt, ikke selv lov til selv at tage tøj på om morgenen eller gå selv om morgenen, hvor forældrene skal skynde sig for at nå at være et andet sted. Om eftermiddagen får børnene ofte lov til disse ting, fordi der er bedre tid. Pointen, jeg vil vise her, er, at forældres krav og grænser (eller måde at opdrage deres børn på) altså ikke kan forstås abstrakt og løsrevet fra de konkrete situationer. Krav fra andre sammenhænge bliver betingelser for, hvordan de voksne ønsker, at bevægelserne mellem steder skal foregå – oftest hurtigt og direkte. Ole Dreier beskriver betydningen af skift og bevægelser mellem kontekster således: "As subjects move across contexts their modes of participation vary because these diverse contexts embody particular positions, social relations, scopes of possibilities, and personal concerns for them. Hence they must act, think, and feel in flexible ways" (Dreier 1997, p.103).

For at forstå, hvad forældre gør, er det nødvendigt at interessere sig for, hvad både børn og forældre kommer fra, og hvor de er på vej hen. Der er forskel på, hvordan det at bevæge sig mellem steder stiller sig for små børn og for deres forældre. Børn har eksempelvis ikke ansvar for at få hverdagslivet til at fungere og har ikke på samme måde som forældre opmærksomhed på det, der kommer, og hvad der bør gøres hvordan og hvornår. Det er forældrene, der har travlt med at komme ud af døren om morgenen, fordi de ved, hvad der skal nås. Det ved de små børn ikke, og de ser i højere grad ud til at være optaget af mulighederne her og nu – som eksempelvis at komme til at gå selv, så de kan udforske de ting, de ser på vejen, mens forældrene ser ud til at være mere rettet mod at nå det, de ved venter i andre sammenhænge. Børn og voksne har derfor ofte forskellige interesser, der skal koordineres og integreres, når de er på vej mellem steder (Dreier, 2009).

I det følgende afsnit skal vi møde Emil på 4 år, der bor sammen med sin mor, Nina. Pointen,

som indblikket i Emils familie skal illustrere, er, at de råd og den vejledning, Nina får af pædagogerne, tager afsæt i en særlig problemforståelse, hvor morens måde at opdrage Emil på og hendes måde organisere familielivet på ses som årsag til de vanskeligheder, Emil har i børnehaven. Emils mor bliver dermed på én og samme tid udpeget som den, der er årsag til problemerne, og samtidig får hun også ansvaret for at løse dem på særlige måder, så Emil kan blive klar til skolen samtidig med sine jævnaldrende. De råd og den vejledning, pædagogerne giver Emils mor, handler dermed særligt om at sætte grænser for Emil og styrke hans sprog. Som eksemplet skal illustrere, kommer dette fokus på bestemte opgaver til at træde i stedet for en mere åben dialog mellem Emils mor og pædagogerne, omkring hvad Emil prøver på i børnehaven, hvilke børnefællesskaber han indgår i, og hvilke vanskeligheder han oplever i relation hertil.

Emil og hans mor er af forskellige professionelle kategoriseret som udsat, fordi moren er ung, bor alene, ikke har noget netværk og har en baggrund med stofmisbrug og anbringelser bag sig. Samtidig er morens forhold til Emils far meget problematisk og præget af vold i perioder. Faren bor ikke sammen med Emil og hans mor, men Emil er hos faren hver anden weekend. Pædagogerne i Emils børnehave ser Emil som grænsesøgende og voldsom, og de beskriver, at de andre børn ofte trækker sig fra ham og ikke vil lege med ham, fordi de er bange for ham, fordi han ofte slår og driller. Pædagogerne mener ikke, at Emil får tydelige grænser hjemme og beskriver ham som 'dårligt opdraget'. Emils mor er derfor et godt eksempel på de forældre, som ministeren forsøger at sætte fokus på med sin opdragelsesdebat.

Nina har en aflastningsfamilie til Emil hver anden weekend, og hun får jævnligt besøg af både en socialrådgiver og en sundhedsplejerske som led i den tidlige forebyggende indsats. I forbindelse med besøgene får Nina råd og vejledning om, hvordan hun bedst til-

rettelægger hverdagen. Eksempelvis lægger de professionelle vægt på, at Emil har brug for den rette ernæring, ligesom det er vigtigt med faste genkendelige rutiner, fortæller de. Emils mor lægger vægt på, at Emil får sund aftensmad hver dag, og hun bruger meget energi på madlavningen. På tværfaglige møder, hvor pædagogerne også er med, får Nina at vide, at det er vigtigt at læse højt for Emil hver dag, da han har scoret lavt i sprogtesten i børnehaven.

“Man ved jo ikke rigtig, hvad det er, man skal opdrage til ...”

Ovenstående citat stammer fra Emils mor, og som citatet afspejler, synes Emils mor, at det kan være svært at vide, hvordan hun bedst ruster Emil til det liv, han lever, når han ikke er sammen med hende. I forbindelse med min undersøgelse tilbragte jeg flere dage sammen med Emil i børnehaven, hvilket gav mig mulighed for at få indblik i, hvordan Emil deltog i de forskellige aktiviteter hen over dagen. Ved også at følge med ham på vej hjem fra børnehaven om eftermiddagen sammen med Nina, fik jeg mulighed for at få kendskab til, hvordan Emil forsøgte at få sine forskellige steder og situationer til at hænge sammen. Jeg fik også gennem samværet med Emil og hans mor hjemme i familien og gennem interview med Nina indblik i, dels hvordan hverdagslivet forløb, men også i hvordan hans mor forsøgte at håndtere opdragelse og omsorg for Emil, og hvordan det kunne være svært for moren at 'samle op på Emil' og få deres forskellige interesser flettet sammen til en fælles livsførelse.

Mit indtryk fra de dage, hvor jeg var med i Emil i børnehaven, var, at han ofte havde svært ved at komme med i de andre børns fællesskaber. Han opsøgte ikke de voksne for at få hjælp, men gik i stedet mest rundt for sig selv eller stod på afstand og kiggede på de andre børn. Hans forsøg på at koble sig på børnefællesskaberne endte ofte med, at han blev afvist eller havde en meget perifer position i legene. Ind imellem drillede Emil de andre

børn i forbindelse med, at han blev afvist. Mit indtryk af Emil var samlet set, at han oplevede mange udelukkelse, afvisninger og nederlag i forhold til de andre børn. Pædagogerne havde Emil mest kontakt med, når han drillede eller slog andre børn og derfor blev skældt ud. Pædagogerne havde en forståelse af Emil som grænsesøgende og voldsom, og at det var den adfærd, der gjorde, at de andre børn ikke ville lege med ham. Pædagogerne vejledte Nina om at være mere konsekvent og holde fast over for Emil hjemme for at lære ham at respektere andres grænser.

En eftermiddag, da Nina kom for at hente Emil, og hvor jeg også skulle med hjem, havde Emil netop haft sådan en dag, hvor han ikke rigtigt havde været med i nogle aktiviteter med de andre børn. Nina havde efter at have tilbragt dagen i jobaktivering været hjemme og forberedt aftensmaden ved at skrælle kartofler og røre fars til frikadeller, inden hun hentede Emil og mig i børnehaven.

Nina talte ikke med pædagogerne denne dag. Andre gange, når Nina talte mere indgående med pædagogerne – fx til møder – handlede samtalerne typisk om, at det var vigtigt, at hun satte tydelige grænser hjemme, og om hvordan hun kan lave dialogisk læsning med Emil. Nina fik derfor ikke meget konkret indsigt i Emils vanskeligheder med at komme med i børnefællesskaberne. Da Nina den pågældende eftermiddag fandt Emil og mig på børnehavens legeplads, havde han igennem et stykke tid forgæves forsøgt at komme med i en leg med blandt andre Patrick. Emil gik mut rundt for sig selv, da Nina kommer. Jeg sidder på en bænk i nærheden:

Nina finder Emil og går hen og siger hej og forsøger at give ham et knus. Han vrister sig fri og løber. Nina går efter ham, og til sidst 'fanger' hun ham inde i garderoben. Hun siger, at han nu skal komme, og at hun ikke gider vente mere. Hun tager Emil i hånden. Han vil have hjælp til at hente sin madkasse. Nina bliver irriteret og siger, at han sagtens selv kan. Da Emil er klar,

siger han: 'Jeg vil lege med Patrick'. Nina: 'Nej, ikke i dag, det har vi ikke aftalt.' Emil: 'Jamen du kan bare ringe'. Nina: 'Ja, vi må aftale det her en af dagene. Kom nu går vi'.

Emil er i situationen i dårligt humør, da hans mor kommer for at hente ham. Nina bliver irriteret, fordi hun synes, at Emil er urimelig. Hun ved ikke, hvad det dårlige humør kommer af. Hun vil have, at Emil skal komme, og at han skal høre efter. Efterfølgende fortæller hun, at hun synes, at Emil er i en periode, hvor han har brug for grænser, og at det er 'noget med alderen'. Hun forbinder desuden Emils trods med 'noget, han har fra faren'. Når han græder og beder hende om hjælp med tøj og madkasse, ser hun det som et udtryk for, at han er 'på tværs' og ikke gider gøre tingene selv, sådan som hun ellers ved, at han kan.

For Emil betyder skiftet mellem børnehaven og hjem, at der er forskellige forståelser af ham i spil og også at der stilles forskellige krav til ham. Problemet for Emil her i situationen ser ud at til at være, at der ikke er nogen af de voksne, der hjælper Emil med at forbinde sine steder ved at fortælle hans mor om de problemer, han har oplevet i løbet af dagen – muligvis fordi de slet ikke har indblik i vanskelighederne. Når moren her om eftermiddagen overtager omsorgsopgaven for Emil, har hun ikke mulighed for at vide, at Emils ønske om at lege med en kammerat måske kan ses i sammenhæng med hans bestræbelser på og vanskeligheder med at være med i legene i børnefællesskaber i løbet af dagen.

Situationen fortsætter på vej hjem:

Emil sækker bagud med cyklen og har sænket hovedet. Nina kalder på ham. Nina, der nu er tiltagende irriteret, siger: 'NU skal du altså komme! Nu vil jeg gerne hjem.' Emil græder og råber: 'Jeg VIL lege med Patrick!'

Da vi er kommet hjem, eskaleres konflikten mellem Nina og Emil, fordi Emil ikke vil stille sin cykel ind i skuret. Han bliver i stedet sendt ind på sit værelse. Denne konflikt ender derfor

med, at de begge må opgive det, de ville; Emils mor må opgive tanken om en hyggelig og afslappende eftermiddag, og Emil må opgive at komme til at lege med Patrick.

For Emil indebærer skiftet fra livet i børnehaven til hjemturen sammen med sin mor som nævnt også et skift i forventninger til ham. Da jeg senere taler med Nina om denne konflikt, fortæller hun, at hun som regel ikke har overskud til at skulle arrangere legeaftaler om eftermiddagen, hvor hun også skal hjem og lave mad. Desuden har Emil jo i den sammenhæng, han kommer fra, 'leget med andre børn hele dagen', som hun fortæller. I hendes perspektiv behøver hun derfor ikke også arrangere legeaftaler, når de kommer hjem. Problemet for Emil er, at han jo netop ikke har leget med nogen hele dagen. Emils insisteren og 'plageri' kan derfor ses som et forsøg på at engagere sin mor i bestræbelserne på at få hjælp til det, der ikke lykkedes i børnehaven.

Situationen illustrerer, hvordan mange betingelser løber sammen på måder, der betyder, at situationen bliver problematisk for både Emil og hans mor. For det første betyder det manglende samarbejde mellem børnehaven og moren, at moren ikke får indblik i væsentlige betingelser for Emils deltagelsesmuligheder. For det andet er der morens forståelse af, hvad Emil har brug for, og hvad hun kan forvente. Problemet ser ud til at være, at hans mor forstår Emils dårlige humør som et udslag af at være 'på tværs' og 'ikke at ville høre efter'.

Emils mor deler ikke kun omsorgsopgaver med børnehaven, men også med Emils far, som hun er skilt fra. Emils mor fortæller, at hun synes, at hun skal kompensere og modvirke den indflydelse, hun frygter, faren har på Emil. Når Emil er hos hende, ser hun det derfor som en vigtig opgave at være 'konsekvent' og 'holde fast', så Emil 'ikke bliver som faren'. Emil er hos sin far hver anden weekend, men Nina er bekymret for, hvad Emil 'får med sig' fra faren. Hun ser det, som sin opgave at kompensere for det, der foregår hos faren.

Mange konflikter mellem hende og Emil opstår således på grund af, at Nina er placeret med hovedansvaret for Emil, men samtidig skal hun 'dele ham' med faren uden at have indflydelse på eller indsigt i, hvad der sker for Emil i den sammenhæng. Nina føler sig afmægtig i samarbejdet med faren, fordi hun ikke føler sig tryk ved, hvad faren bidrager med, og derfor gør hun en ekstra indsats, når Emil er hjemme. Det betyder, at hun er ekstra konsekvent i forhold til at tage konflikter og 'ikke give efter'. Emil fremstår mut og indelukket, og moren ser det som et udslag af 'trods', eller at han er 'ligesom sin far'. Dermed mistes muligheden for at forstå, hvad grunden er til Emils dårlige humør, hvad han prøver på og er optaget af. Abstrakte problemforståelser såsom 'dårlig opdragelse' og 'negativ social arv' kan dermed også være på spil mellem forældre.

“Det er jo vigtigt med en god opdragelse ... også for hans egen skyld”

Ovenstående citat stammer fra et interview med Nina, hvor vi taler om, hvad Nina lægger vægt på som forælder. Nina går eksempelvis op i, at der er faste strukturer i familiens hverdag, og eksempelvis lægger hun vægt på at servere et eftermiddagsmåltid for Emil, når han er kommet hjem fra børnehaven. Det er som regel lidt yoghurt eller frugt, og derefter leger han på værelset, mens Nina laver aftensmad. Når de har spist, kommer Emil i bad, og de ser lidt tv sammen, inden han kommer i seng. Selvom det lyder meget almindeligt og som noget, der måske 'bare kører af sig selv', så kræver det en stor indsats fra Nina at organisere hverdagslivet på denne måde og overkomme alle de praktiske opgaver. Hun synes, at det er hårdt at stå alene med ansvaret for opdragelsen af Emil. At pålægge Nina flere opgaver i form af bestemte opdragelsesmetoder eller læringsaktiviteter som eksempelvis dialogisk læsning (eller andre læringsstimulerende aktiviteter, som foreslået af KL (2017) og Rådet for børns læring (2017)) vil gøre tiden hjemme endnu

mindre fleksibel, end den i forvejen er, når Nina skal få alt det praktiske som at købe ind, lave mad, gøre rent og vaske tøj til at hænge sammen med, at hun står alene med hovedansvaret for Emil. På trods af, at det er udsatte forældre og børn, man vil forsøge at styrke gennem læringsaktiviteter, så er det sandsynligt, at de forældre med flest ressourcer – og mest fleksibilitet i forhold til at tilrettelægge arbejds- og familieliv – har bedre muligheder for at flette ekstra læringsaktiviteter ind i hverdagslivet hjemme.

Når der opstår konflikter, er det særligt i forbindelse med, at Nina insisterer på, at tingene bliver gjort på en bestemt måde, og at Emil skal lære selv at gøre tingene. Når Emil ikke vil gøre, hvad Nina siger, opfatter hun det som, at han er på tværs eller stædig, hvilket ofte får hende til at holde endnu mere fast. Der foregår sjældent en forhandling, hvor Emil kommer igennem med noget. Konflikterne ender ofte i afmagt, og det tærer på kræfterne, men Nina anser det for meget vigtigt for Emil, at hun holder fast, sådan at han får en god opdragelse, og det lægger pædagogerne som nævnt også vægt på i samarbejdet med Nina. I hendes perspektiv er det således at drage omsorg for Emil og skabe gode muligheder for ham andre steder, at hun opdrager på netop denne måde, men Ninas store indsats med at opdrage Emil synes ikke at kunne stå alene i forhold til at sikre Emil gode muligheder i børnehaven. Nina er optaget af at være en så god mor for Emil, som hun overhovedet kan, og hun fortæller, at hun “jo godt ved, at hun skal tage sig sammen”, fordi de professionelle er bekymret og derfor holder nøje øje med, hvordan Emil udvikler sig. Hun ser det selv som en vigtig opgave at lære Emil at opføre sig ordentligt og høfligt, så han kan få gode oplevelser, når han er sammen med andre. Hun ser det som vigtigt for ham med rutiner og struktur, og hun er stolt af at have overskud til at give ham sund mad, rent tøj m.m. Denne omsorgsforståelse, de råd, hun får fra de professionelle og den manglende

viden om Emils liv i børnehaven ser ud til at få betydning for de prioriteringer, Nina foretager – eksempelvis at legeaftaler hjemme er overflødige, fordi hun tror, at Emil har fået dækket sit behov for legeaftaler i børnehaven. At støtte op om legerelationer ser derfor ikke ud til at indgå i Ninas forståelse af omsorg. Eksemplet peger således på, at når forestillinger om omsorg og opdragelse afgøres på forhånd uden konkret undersøgelse af, hvad Emil er en del af de forskellige steder, hvordan han lever sit hverdagsliv, og fleksibilitet i forhold til hvad der skal prioriteres, så kan de forskellige interesser og afvejning af forskellige hensyn blive vanskelige for forældre og børn.

Afslutning

I artiklen har jeg vist, hvordan opdragelsesdebatten må ses som led i en udvikling, hvor forældre i stigende grad er blevet gjort entydigt ansvarlige for deres børns handlinger og kompetencer andre steder på trods af, at børn lever et sammensat hverdagsliv. Det er et liv, hvor mange andre parter end forældre har opgaver og indsigt i børnenes liv, og hvor børn opholder sig steder, hvor forældrene ikke selv er med. Problemerne med denne udvikling – både i form af opdragelsesdebat og øvrige krav om, at forældre skal gøre deres børn læringsparate – er, at vi med flere krav til, hvad forældrene skal gøre, og ved at se børns kompetencer og opførelse som et udslag af, hvor kompetente forældrene er, og om de har lavet de rette aktiviteter med deres børn, let kan komme til at overse den kompleksitet og sammensathed, der karakteriserer børn og forældres liv, og at familien blot er én del af barnets samlede hverdagsliv, hvor mange forskellige sammenhænge på godt og ondt får betydning for børns udvikling og selvforståelse. Abstrakte forståelser af børns handlinger som udslag af en særlig ‘opdragelsesstil’ kan forhindre pædagoger og forældre i sammen at udforske, hvad børn henholdsvis er optaget af og prøver på at få til at fungere i de

situationer, de er i sammen med andre i løbet af dagen. Hvor kategoriseringer og abstrakte forståelser har det med at lukke ned for udforskning, foreslår jeg, at vi i stedet for at stille flere abstrakte krav til forældre, som skubber ansvaret over på forældrene, kunne få nye forståelser for, hvad det er forældre og børn prøver på, ved at spørge; hvordan børn og forældres handlinger kan forstås som en del af de sociale situationer, de er en del af.

I artiklens analyser af Emil og hans mors fælles hverdagsliv viste jeg, hvordan de udvekslinger, moren har med pædagogerne i børnehaven, ikke giver hende indsigt i de konkrete situationer, Emil har deltaget i på godt og ondt. Dermed får Nina ikke mulighed for at få at vide, at Emil ofte ikke har nogen at lege med, og at han har været ked af det. Samarbejdet mellem børnehavens personale og Nina handler i stedet om ernæring, opdragelsesteknikker (at 'holde fast' og være 'konsekvent') og sprogstimulering. Hvis samarbejdet i stedet handlede om konkret udforskning af problematiske situationer i hverdagslivet, kunne pædagogerne og Nina komme til sammen at snakke om prioriteringer i forhold til omsorg for Emil. Måske kunne det at bakke Emils sociale liv op med en legeaftale være vigtigere end for eksempel varm aftensmad i en periode. Men når samarbejdet mellem pædagoger og forældre tager form af instruktion ud fra abstrakte standarder om børns opdragelse og behov, så kommer det til at skygge for de konkrete prioriteringer, forældre skal lave for at få enderne til at mødes. Når det er særlige aspekter af familie- og pædagog-samarbejdet, som fx læring og opdragelse, der får forrang, så sættes temaer for samarbejdet mellem forældre og pædagoger andre steder fra end fra det konkrete hverdagsliv, og de udfordringer børn eventuelt står overfor forskellige steder. Det betyder konkret for Emil og Nina, at de daglige udvekslinger om Emils relationer i børnehaven og hans udfordringer i børnefællesskaberne synes at falde ud af pæ-

dagogernes samarbejde med moren. Konsekvensen bliver, at pædagogerne søger at støtte op om Emil ved at give Nina (endnu) flere opgaver i en i forvejen presset hverdag. På den måde kan både det store fokus på opdragelse og hjemmelæringsmiljø risikere at bidrage til at øge den sociale ulighed, som forsøges løst med selvsamme initiativer, fordi der alene fokuseres på interventioner (fx læringsaktiviteter og opdragelsesmetoder) uden at inddrage viden om, hvad det er for konkrete og komplekse hverdagsliv, disse interventioner skal virke i.

Referencer

- Andenæs, A. (2011): Chains of care: Organizing the everyday life of young children attending day care, *Nordic Psychology*, 63 (2), 49-67.
- Akselvoll, M. (2016): *Folkeskole, forældre, forskelle. Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv*. Ph.d.-afhandling v/Institut for Mennesker og teknologi, Roskilde Universitet. <https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/59301498>
- Biesta, G. (2009): Good education in the age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33-46.
- Bleses, D., Højen, A., Andersen, M. K., Dybdal, L. & Sehested, K. (2015). *Rapport om SPELL og Fart på sproget. Undersøgelser af effekten af to sprogindsatser*. Center for Child Language e-prints, no. 17.
- Bleses, D. (2012). *Forældres betydning for børns sproglige udvikling*. http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_56829/cf_202/Dorthe_Bleses.PDF
- Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet.
- Chimirri, N. A. (2014): *Investigating media artefacts with children: Conceptualizing a collaborative exploration of the sociomaterial conduct of everyday life*. Ph.d. afhandling indleveret ved Institut for Psykologi og Uddannelses-forskning, Roskilde Universitet.

- Dannesboe, K. I., Bach, D. Kjær, B. & Palludan, C. (2018). Parents of the Welfare State: Pedagogues as Parenting Guides. *Social Policy & Society*, 17(3), 467-484. DOI: 10.1017/S1474746417000562
- DEA (2017): *Klar, parat, skolestart*. https://dea.nu/sites/dea.nu/files/rapport_om_sammenhaeng_mellem_dagtilbud_og_skole.pdf
- Dreier, O. (2011): Personality and the conduct of everyday life, *Nordic Psychology*, vol. 63(2), 4-23.
- Dreier, O. (2009): The development of a Personal Conduct of Life in Childhood. In: *Varieties of Theoretical Psychology: International Philosophies and practical Concerns*.
- Dreier, O. (2008): *Psychotherapy in Everyday Life. Learning in Doing. Social, Cognitive, & Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (1997). Subjectivity and the Practice of Psychotherapy. In: C. Tolman, F. Cherry, I. Lubek, R. van Hezewijk (eds.) *Recent Trends in Theoretical Psychology*. York: Captus Press, 55-61.
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger? Børnehveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Århus: Forlaget Klim.
- European Commission (EU) (2013). *Quality in Early Childhood Education and Care*. Brussels: European Commission, Directorate General for Internal Policies.
- Faircloth, C. (2014). Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth & J. Macvarish (Eds.). *Parenting Culture Studies*. New York: Palgrave Macmillan, p. 25-50.
- Fraser, N. (1994). After the family wage: what do women want in social welfare? *Social Justice, special issue: Women and Welfare Reform*, 21 (1), 80-86.
- Furedi, F. (2008). *Paranoid Parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*. 2. udgave, London: Continuum.
- Grumløse, S. P. (2014): *Den gode barndom – dansk familiepolitik 1960-2010 og forståelsen af småbarnets gode liv*. Ph.d. afhandling indleveret ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Heckman, J. J. (2006): Skill Formation and the Economics of Investment in Disadvantaged Children, *Science, New Series*, 312 (5782), 1900-1902.
- Hedegaard, M. (2003): Børn og unges udvikling diskuteret ud fra et kulturhistorisk perspektiv. *Nordiske Udkast*, 1, 27-46.
- Holzkamp, K. (2013): Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday Life. In: E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.): *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, p. 233-341.
- Holzkamp, K. (1998): Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept, *Nordiske Udkast*, 26 (2), 3-32.
- Hviid, P. (2000): Forskning med børn, der deltager. I: P. S. Jørgensen og J. Kampmann (red.): *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- Højholt, C. (2001): *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. København: Gyldendal.
- James, S., Jenks, C. & Prout, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge & Oxford: Polity Press.
- Juhl, P., Elmoose Andersen, M., Mikladal, S. S. & Stanek, A. H. (2015). "Jeg troede bare ikke lige, det lå ved mig ...": *Inddragelse af forældre i det tværfaglige arbejde om inklusion*, Dansk Pædagogisk Tidsskrift, 4, 34-43.
- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: Voksnes bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*. Ph.d. afhandling indleveret ved Institut for Psykologi & Uddannelsesforskning, 22. juli, 2014.
- Kampmann, J. (2000): Børn som informanter og børneperspektiv. I: P. S. Jørgensen & J. Kampmann (ed.): *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- KL (2017). *Godt på vej – i samarbejde med forældrene*. <http://docplayer.dk/41414286-Godt-paa-vej-i-samarbejde-med-foraeldrene-godt-paa-vej-godt-paa-vej-i-samarbejde-med-foraeldrene.html>

- Korsgaard, K. (2015). "Det er, hvad forældrene gør, og ikke hvem de er, der har betydning!". *Tidskriftet Viden om Literacy*, 17, 6-14.
- Kousholt, D. (2011): *Børnefællesskaber og familieliv: Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2006): *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Ph.d. afhandling indleveret ved Institut for Psykologi og Uddannelses-forskning, Roskilde Universitets-center.
- Lee, E. (2014). Experts and parenting culture. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth & J. Macvarish (Eds.). *Parenting Culture Studies*. New York: Palgrave Macmillan, p. 1-24.
- Macvarish, J. (2014). The politics of parenting. In E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth & J. Macvarish (Eds.). *Parenting Culture Studies*. New York: Palgrave Macmillan, p. 76-101.
- Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold (MBLIS) (2015). En god start på livet for alle.
- Melhuish, E. (2014). *Social Inclusion*. <https://www.youtube.com/watch?v=UzZddSXVSHE>
- NICHD Early Child Care Research Network (eds.) (2005). *Child Care and Child Development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: Guilford Press.
- OECD (2012a). *Starting Strong III – A quality Toolbox for Early Childhood Education and care*. OECD Publishing
- OECD (2012b). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for ECEC – Engaging families and community. Parental and community engagement*. Highlights
- OECD (2012c). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for ECEC – Engaging families and community. Parental and community engagement*. Highlights. Self-reflection: Family and community engagement
- OECD (2011). *Doing better for families*. OECD Publishing
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- OECD (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Reviews
- Policy Challenges for Early Childhood Education and Care.
- Parsons, T. & Bales, R. F. (1956). *Family, Socialization and interaction process*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Rangvid, B. S. (2009). *The impact of Home Culture, Parental Involvement and Attitudes on Cognitive Skills of Immigrant Students in Denmark*. AKF, Danish Institute of Governmental Research.
- Rasmussen, K. (2007): Når børn kommunikerer i foto. I: *Down & Up*, 3, 8-11.
- Ringsmose, C. (2015). Læring og læringsmiljøer i daginstitutioner. I: D. Cecchin (red.). *Barn-domspædagogik i dagtilbud*. København: Akademisk Forlag, p. 301-319.
- Ringsmose, C. & Ringsmose, S. S. (2012): *Rum og læring – om at skabe gode læringsmiljøer i børnehaven*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rådet for børns læring (2017): *Beretning fra formandskabet*.
- Schmidt, L. S. K. (2017). *Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde*. Professionshøjskolen Absalon.
- Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling I daginstitutionen. I: Klitmøller, J. og Sommer, D. (Red.). *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sommer, D. (2004): *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag: 2. Reviderede udgave, 1. Udgave: 2003.
- Strandell, H. (1999): Hvad foregår der i samværet mellem børn? Børnehaven som eksempel. I: L. Dencik & P. S. Jørgensen (red.): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, p. 288-308.
- Thorne, B. (1987): Re-visioning women and social change: Where are the children? *Gender & Society*, 1, 85-109.
- Vallberg Roth, A.-C. (2012). Parenthood in intensified documentation and assessment practice – with the focus on the home-school relation in Sweden. *International Journal about parents in education*, 6(1), 42-56.

Henriette Bonde Persson, Julie Daugård & Paula Cavada-Hrepich

Ansvar angående småbørns læring i mødet mellem hjem og daginstitution

Resumé

Denne artikel har til formål at undersøge ansvaret mellem forældre og pædagogisk personale i daginstitutioner, når det drejer sig om småbørns læring. Ved anvendelse af diskurspsykologien, undersøger dette kvalitative casestudie de interpretative repertoarer, som forældre og pædagoger trækker på, når de taler om ansvar i mødet mellem hjem og daginstitution. Deltagerne består af to forældrepar og deres børns primærpædagoger, én fra vuggestue og én fra børnehave fra den samme daginstitution. Metoden til dataindsamling omfatter otte interviews med både forældre og pædagoger. Resultaterne af undersøgelsen peger på, at forældre og pædagoger trækker på seks forskellige og undertiden modstridende interpretative repertoarer, når de taler om ansvar i mødet mellem hjem og daginstitution: Et *kultiveringsrepertoire*, et *deficitrepertoire*, et *ekspertrepertoire*, et *faglighedsrepertoire*, et *forpligtelsesrepertoire* samt et *samarbejdsrepertoire*. På den ene side er en tendens til at ansvarliggøre forældrene. Dette udfordres ved italesættelser af pædagoger som eksperter, hvor forældrene i den forbindelse kommer til at fungere som støttende assistenter. Artiklen åbner imidlertid ligeledes op for, at der i forældrenes og pædagogernes italesættelser er et potentiale for et gensidigt samarbejde, hvor

de anerkender hinandens perspektiver og yder en fælles indsats i henhold til barnets læring. Yderligere er en indikation af, at barnets alder har en betydning for, hvordan forældre og pædagoger taler om ansvar vedrørende børns læring.

Nøgleord: *Ansvar, småbørns læring, daginstitutioner, forældresamarbejde, diskurspsykologi.*

Introduktion

I løbet af de seneste generationer har familier og børns levevilkår gennemgået massive forandringer. Samfundet er karakteriseret ved både at være flerkulturelt og orienteret mod en hastig teknologisk udvikling i en større global sammenhæng. Samtidig er der i vesten et tiltagende fokus på læring og viden (Dencik, 1999; Samuelsson, 2015). Disse samfundsmæssige forandringer, kombineret med et øget fokus på de første leveår som en både sensitiv og kritisk periode i udviklingen af børns hjerner og hjernens struktur (Mustard, 2006), rammesætter i stigende grad dagtilbud som starten på en livslang læringsproces (OECD, 2006; 2015). I tråd hermed har daginstitutioner i Danmark bevæget sig fra at være et pasningstilbud til at omhandle trivsel, udvikling og læring (Egelund, 2011; Dagtilbudsloven, 2007).

Samtidig fremhæver neoliberale politiske tendenser på daginstitutionsniveau læring som et centralt aspekt, hvor daginstitutioner skal agere, som var de virksomheder på et internationalt marked med henblik på at skabe økonomisk vækst (Ahrenkiel, 2015; Pedersen, 2011). Sådanne argumenter er inspireret af økonomerne Cunha og Heckman (2010), der fremhæver, hvordan tidlig investering i menneskelig kapital giver et markant større afkast end investeringer senere i livet; en pointe der understøttes af meget andet forskning (se Nielsen & Christoffersen, 2009; OECD, 2006; Reynolds, Temple, Robertson & Mann, 2001). Konklusionen bliver, at børn skal lære så tidligt som muligt, fordi det på længere sigt vil forbedre deres præstation og dermed sikre nationens konkurrenceevne (Cunha & Heckmann, 2010; Egelund, 2011; Nielsen & Christoffersen, 2009; OECD, 2006).

Det øgede fokus på fordelene ved at sikre en høj kvalitet i tidlige læringsituationer betyder, at både hjemmet og daginstitutionen bliver betragtet som potentielle læringsarenaer (Kryger, 2015; Schmidt, 2017). Med inddragelse af hjemmet i ligningen stiger interessen for tidlig forældreinddragelse i småbørns læringsituationer. Selvom personalet i de danske dagtilbud længe har haft en interesse i at etablere samarbejdsrelationer med forældrene (Ertmann, Monrad & Larsen, 2008; Kristensen & Bayer, 2015), er der i dag yderligere en øget politisk bevågenhed omkring, hvordan forældre og pædagoger i daginstitutioner skal samarbejde om børns læring (Dagtilbudsloven, 2007; Egelund et al., 2012). En politisk bevågenhed der konkret ses i Dagtilbudsloven (2017), hvor samarbejdet om børns læring er indskrevet med følgende formålsparagraf: "Dagtilbud skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og understøtte det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd samt bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst". Med Dagtilbudsloven (2007) bliver det således lovpligtigt, at barnets udvikling understøttes

af et samarbejde, hvor både forældrene og daginstitutionen bliver vigtige bidragsydere. Til trods for at netop samarbejdet her indtager en central plads, så specificerer loven ikke, hvad samarbejdet mellem forældre og daginstitution indebærer af de indbyrdes roller. I forlængelse heraf fremhæver en række forskere, at 'samarbejde' har en tendens til at være et kollektivt begreb, der dækker over en række forskellige meninger om og forståelser af relationen mellem forældre og daginstitution, hvor fordelingerne af ansvar, opgaver og kompetencer kan synes uklare (Højholt, 2005; Røn Larsen, 2011). Eksempelvis i en undersøgelse af samarbejdet mellem forældre og daginstitutioner (dvs. vuggestuer, børnehaver og aldersintegrerede institutioner) identificerede Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i 2016 forbedringspotentialer i forældresamarbejde. Dette skulle ske ved at skabe større fokus på barnets læring, trivsel og udvikling samt at sikre tydeligere kommunikation omkring indbyrdes forventninger i samarbejdet. Selvom EVA her fremhæver netop *samarbejdet* som nøglen til forbedring, så klargøres det hverken, hvem der har ansvaret for samarbejdsrelationen, hvad de har ansvar for eller hvilke kompetencer og specifikke opgaver der forventes af de involverede parter.

I en undersøgelse af forældresamarbejdet omkring barnet i overgangen fra dagtilbud til skolestart sætter Dannesboe, Bach, Kjær og Palludan (2018) spørgsmålstegn ved de samarbejdsdynamikker, der opstår mellem daginstitution og familie, når fokus er på at opfostre småbørn. Forskerne konkluderer på den ene side, at forældrene i høj grad ansvarliggøres for kvaliteten af børnenes opvækst, og på den anden side fungerer pædagogerne som eksperter, der vejleder forældrene i, hvordan de bør arbejde med småbørns læring i hjemmet. Samtidigt får forældrene ansvaret for praktiske ting omkring barnet, så pædagogerne, i rollen som eksperter, kan have fokus på børnenes udvikling i løbet af dagen.

Hvis vi flytter blikket fra dagtilbudsområdet, kan vi se, at inden for skoleområdet er ansvarsrollen i forældresamarbejdet blevet undersøgt grundigt af Hanne Knudsen (2010). Gennem en historisk analyse, af hvordan forældres ansvar over for den danske skole er blevet italesat gennem tiden, har hun identificeret forskellige fremherskende diskurser, der indebærer ansvar af forskellig art, som forældre og lærere bør og skal påtage sig.

Med det nye øgede fokus på læring i daginstitutionen og eksisterende diskurser omkring forældreansvar i skolen (institutioner der traditionelt har fokuseret på læring) som de præsenteres af Knudsen (2010), argumenterer vi her for, at det er relevant at undersøge, hvordan forældre og pædagoger forstår ansvaret for småbørns læring gennem en undersøgelse af de forskellige diskurser om forældresamarbejde, der eksisterer i dagtilbuddene. Fokus er her på at undersøge, hvordan forældre og pædagoger italesætter eget og hinandens ansvar, og hvilke former for deltagelse og involvering de forventer af hinanden. I betragtning af de strukturelle forskelle mellem vuggestue og børnehave, ønsker vi at undersøge, hvilken betydning barnets alderstrin har for italesættelsen af ansvar for småbørns læring.

Diskurspsykologi

Som grundlag for vores diskussion af forældre og pædagogers italesætter af ansvar, tager vi udgangspunkt i Potter og Wetherells (1987) diskurspsykologi, som er en teoretisk og metodisk tilgang inden for diskursteorier. Ifølge Potter og Wetherell anvender mennesker sprog til at konstruere forskellige virkeligheder gennem diskurser (Potter & Wetherell, 1987; Wiggins & Potter, 2008). Således defineres begrebet *diskurs* som en måde at tale om og forstå verden på, der er tæt sammenknyttet med den sociale verden (Jørgensen & Phillips, 2010). Eller sagt på en anden måde: i et diskursivt perspektiv skaber og forandrer talemåder verden på en måde,

der har konsekvenser for menneskers handling og ageren (Jørgensen & Phillips, 2010; Staunæs, 2004).

For at forstå disse forandringer, har diskurspsykologien fokus på konkrete situerede diskursive praksisser, og mere specifikt undersøger teorien menneskers aktive og kreative anvendelse af diskurser som fleksible ressourcer til at opnå forskellige formål i sociale interaktioner (Jørgensen & Phillips, 2010; Staunæs, 2004; Potter & Wetherell, 1987). For at tydeliggøre, at mennesker bruger diskurser som fleksible ressourcer, introducerer Potter og Wetherell (1987) begrebet *interpretative repertoier*. Interpretative repertoier defineres som: “Klynger af begreber, beskrivelser og talemåder, som i det store og hele kan skelnes fra hinanden, og som ofte er samlet omkring metaforer eller livagtige billeder” (Wetherell & Potter, 1992, s. 90). Interpretative repertoier beskrives yderligere som byggestenen, der gennem sproget anvendes til at fremstille forskellige versioner af egne handlinger, en selv og sociale strukturer (ibid.). Således forstås interpretative repertoier som bestemte forståelser, selvfølgeligheder og sproglige vendinger, der er almindeligt brugt af mennesket i en samtale med henblik på at opnå specifikke formål (Jørgensen & Phillips, 2010; Wetherell & Potter, 1992). Mennesker er ikke konsistente i deres anvendelse af interpretative repertoier, hvorved der kan trækkes på modstridende interpretative repertoier (Jørgensen & Phillips, 2010; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992).

Wetherell og Potter (1992) fremhæver det dialektiske forhold mellem makrodiskurser, der dominerer på samfundsniveau, og menneskets brug af interpretative repertoier i her-og-nu interaktioner på mikroniveau. Det vil sige, at mennesket både konstitueres af og trækker på forskellige makrodiskurser, samt omformer disse og producerer nye interpretative repertoier i hverdagssproget. Med baggrund i dette begreb beskriver det følgende afsnit domine-

rende makrodiskurser omkring ansvar i mødet mellem hjem og institution.

Diskurser om ansvar på makroniveau

Som tidligere beskrevet er forældresamarbejde, ansvar og rollefordeling mellem forældre og fagprofessionelle i forhold til læring velundersøgt på skoleniveau. Dette begrundes ved, at eksisterende forskning påpeger, at der forekommer adskillige parallelle ansvarsfordelinger og dilemmaer mellem forældresamarbejdet på skole- og daginstitutionsniveau (se Akselvoll, 2016; Kousholt, 2005; Kryger, 2015).

I det følgende vil Hanne Knudsens (2010) analyser af diskurser om ansvar give et indblik i, hvilke forskellige former for forventninger og ansvarsfordelinger, der gennem tiden har præget samarbejdet mellem forældre og fagprofessionelle. Diskurserne stammer helt tilbage fra folkeskolens begyndelse, men kan ifølge Knudsen (2010) alle aktualiseres i nutidens forældresamarbejde. Knudsens (2010) diskursanalyse kan anvendes til at belyse, hvilke diskurser der på et makro- eller samfundsniveau kan være tilgængelige for forældre og pædagoger på mikroniveau i hverdagen, når de taler om ansvar vedrørende småbørns læring. Ligeledes vil Ravn (2008) og Røn Larsens (2005) samarbejdsrelationer, der adresserer forskellige forhold mellem hjem og daginstitution, inddrages i de præsenterede makrodiskurser.

En pligtdiskurs:

Denne diskurs fokuserer på fagprofessionelles og forældres rettigheder og pligter med hensyn til barnet. Her betragtes hjemmet og skolen som to adskilte institutioner. Her er det forældrenes ansvar at aflevere barnet i institutionen klar til undervisning og disciplinering i skolen i bestemte tidsrum (Knudsen, 2010). Forældrene har ikke noget ansvar for barnets læring i relation til institutionen, men skal sørge for, at barnet møder op i skolen velernæret og -udhvilet. Grænsen mellem daginstitution og hjem drages ved daginstitutionens indgang (Kryger,

2015). Forældrene kan have andre forståelser af barnet end institutionen, men de kan have svært ved at få indflydelse på praksis i skole. Det bliver alene de fagprofessionelles ansvar at fremme børns disciplinering og læring, og forældre har ikke nogen opgave i relation til institutionen (Knudsen, 2010; Ravn, 2008).

En opbakningsdiskurs:

Ifølge Knudsen (2010) skaber reformpædagogikken, hvor barnet placeres i centrum, en ny diskurs, nemlig opbakningsdiskursen. Denne diskurs indebærer, at forældrene bliver modtagelige over for den fagprofessionelles oplysninger, hvilket medfører at forældrene bakker op om den professionelle arbejde (Knudsen, 2010). Den fagprofessionelle positioneres som den alvidende ekspert, og forældrene stilles i en position, hvor de kontrolleres af institutionen (Knudsen, 2010; Røn Larsen, 2005). Viden er placeret hos pædagogen, som ved bedst med hensyn til barnets læring og udvikling (Røn Larsen, 2005; 2011). Røn Larsen (2005; 2011) betegner dette forhold som en klientrelation, med pædagogerne som eksperter og forældrene som klienter, der betragtes som utilstrækkelige med hensyn til eksempelvis barnets udvikling og læring. Formålet er at få forældrene til at affinde sig med pædagogernes forståelser af barnet (Røn Larsen 2005; 2011).

Forældrenes ansvar er at bidrage til institutionens arbejde ved at bakke op om tiltag vedrørende barnet, varetage praktiske ting og deltage ved arrangementer såsom forældremøder og forældrekonversationer (Knudsen, 2010). Med denne diskurs, positioneres forældrene som passive modtagere af personalets ekspertise. Der hersker en forestilling om, at fagprofessionelle skal kompensere for forældrenes manglende evne til at bidrage til børns læring (Ravn, 2008).

En deltagelsesdiskurs:

Forældrene bliver inden for *deltagelsesdiskursen* i stigende grad inddraget som aktive

medspillere i barnets læring (Knudsen, 2010; Røn Larsen, 2005; 2011). Forældrene anses her som en ressource og inviteres med som deltager, men er også forpligtet på at deltage i fællesskabet på fællesskabets præmisser (Knudsen, 2010; Ravn, 2008). Inden for denne diskurs bliver udjævning af forskelle ligeledes et nyt mål for samarbejdet, hvor forældre og fagprofessionelle skal høres med formål om at opnå enighed (Knudsen, 2010; Kryger & Ravn, 2009). Ravn (2008) kalder dette forhold for et konsensusrationale, hvor enighed og fællesskab mellem institution og hjem bliver idealet. Der er tale om et samarbejde, hvor forældrene tildeles ansvar for at samarbejde og deltage (Knudsen, 2010; Ravn, 2008).

Deltagelsesdiskursen kommer i Røn Larsens (2005; 2011) optik i højere grad til at handle om fælles ansvar og deltagelse, hvor pædagoger og forældre betragtes som mere ligeværdige samarbejdspartnere, der er væsentlige bidragsydere, når det handler om barnets udvikling. I Røn Larsens (2005; 2011) deltagerrelation anerkendes forældre og pædagogers perspektiver, og der er plads til både uenigheder og forskelligheder.

En brugerdiskurs:

Forældre betragtes i denne diskurs som interessenter og forbrugere af institutionens ydelser (Knudsen, 2010). Ansvar for børns læring ligger hos institutionerne, der både får til opgave at være lydhør over for forældrene, sikre forældrenes indflydelse samt at være omstillingsparat i kraft af brugernes indskydelser (ibid). Der er ifølge Røn Larsen (2005; 2011) tale om en servicereation, hvor professionelle pålægges at være leverandører af serviceydelser, og hvor forældrene bliver brugere heraf. Dette forhold hvor forældre betragtes som forbrugere og offentlige institutioner som virksomheder, der har til opgave at levere en ydelse over for forældrene, gør sig ligeledes gældende i Ravns (2008) markedsrationale. Fagprofessionelle forventes i

brugerdiskursen at stå til ansvar. Brugerdiskursen muliggør, at forældrene kan overvåge og kontrollere pædagogernes arbejde med børns læring og udvikling (Røn Larsen, 2011; Knudsen, 2010). Samtidigt skal den fagprofessionelle have både den offentlige sektor, forældrenes og børnenes forskellige tilgange og erfaringer in mente uden at miste fokus på sin professionelle faglighed.

En ansvarliggørelsesdiskurs:

Ansvarliggørelsesdiskursen er karakteriseret ved, at forældrene i vid udstrækning anses som en ressource og tilskrives ansvar for barnets læring (Knudsen, 2010). Familien er set som en del af læringsrummet, hvor forældrene betragtes som den altovervejende faktor i forhold til barnets læring. Fagprofessionelle bliver afhængige af forældrenes ansvarstagen og skal sikre, at forældrene betragter sig selv som medansvarlige parter i forbindelse med barnets læring (Knudsen, 2010). Forældre forventes at skabe konkurrencedygtige individer (Ravn, 2008).

Ifølge Knudsen (2010) synes forældres ansvar for at udvikle barnets og de jævnaldrendes faglige og sociale kompetencer at være grænseløst. Forældrene tildeles ansvar for noget, de ikke har direkte indflydelse på såsom barnets adfærd i institutionen. Det grænseløse ansvar indebærer desuden at være opdateret omkring barnets læring gennem digital kommunikation. Denne kommunikation anvendes som middel til at involvere forældrene i deres børns liv og læring (Akselvoll, 2016).

Det er ikke givet, at forældrene påtager sig ansvar, hvorfor det ifølge Knudsen (2010) inden for ansvarliggørelsesdiskur bliver en almengjort selvfølgelighed, at forældrene kan bebrejdes for deres manglende ansvarstagen. Der figurerer en deficitlogik, hvor forskellighed og afvigelse fra normen er forstået som forkert eller utilstrækkeligt (se Matthiesen, 2016, for en case om minoritetsforældre).

Metode

Undersøgelsen, af hvordan forældre og pædagoger italesætter ansvar angående småbørns læring, tager udgangspunkt i et *kvalitativt casestudie*¹. Undersøgelsens empiriske materiale er hentet fra to familier med deres barn indskrevet i en aldersintegreret institution i Viborg Kommune samt hvert barns primærpædagog. Indledningsvist er der foretaget observationer af et forældremøde, med det formål at øge adgangen til viden og forståelsen for feltet. Efterfølgende er der gennemført interviews med henholdsvis forældre og pædagoger. Der er ligeledes foretaget deltagerobservation af barnets dag i daginstitutionen samt videooptagelse af afleverings- og afhentningssituationer. Herefter er der foretaget endnu et interview med forældre og pædagoger, hvor videooptagelser er anvendt til at opnå yderligere refleksioner og perspektiver på ansvar vedrørende småbørns læring.

Der er i alt blevet gennemført otte kvalitative, semistrukturerede interviews (fire med forældre, og fire med pædagoger). Interviewene er udført med udgangspunkt i interviewguides, der har inkluderet åbne spørgsmål i forbindelse med forældrenes og pædagogernes forventninger, opfattelser af roller og ansvar samt indflydelse i henhold til barnets læring. Det grundlæggende princip under begge interviews var at rammesætte spørgsmålene i relation til deres hverdagserfaringer og praksisser. Derfor tager interviewene udgangspunkt i spørgsmål om beskrivelsen af en typisk dag for barnet, hvorefter de specifikke temaer i interviewguiden er afdækket.

Institutionen har ved undersøgelsens påbegyndelse indskrevet omtrent 90 børn i alderen 0-6 år fordelt på vuggestue og børnehave. Familie 1 består af forældreparret Susanne

og Michael samt sønnerne Søren og Mathias. Undersøgelsen orienterer sig mod forældre-samarbejdet omkring Mathias, der ved undersøgelsens start er 4 år og er indskrevet i daginstitutionens børnehave. Mathias' primærpædagog er Rikke, og hun har med børnehavens mellemste gruppe at gøre. Familie 2 består af forældreparret Josefine og Martin samt sønnerne Vilas og Patrick. Undersøgelsen omhandler Patrick, som er 2,5 år gammel og indskrevet i daginstitutionens vuggestue. Patricks primærpædagog er Helle, som er tilknyttet vuggestuens personale.

Respondenternes deltagelse i studiet har været frivillig, og alle anvendte personnavne samt steder er erstattet med pseudonymer for at sikre deltagernes anonymitet. Hver primærpædagog er interviewet i daginstitutionen, og forældreinterviewene er afholdt i hjemmet. Interviewene er blevet optaget og efterfølgende transskriberet ordret. Interviewenes længde varierer mellem 35 og 80 minutter.

Seks interpretative repertoire om ansvar

Analysen af datamaterialet følger den diskurspsykologiske diskursanalyse af Potter og Wetherell (1987), der har til hensigt at identificere interpretative repertoireer ved at søge efter forskellige udtryk og beskrivelser, hvorpå ansvar vedrørende småbørns læring italesættes i interviewene. Diskursanalysen analyserer det talte sprog med det formål at undersøge, hvilke mønstre der trækkes på ved forskellige udtryk, hvilke funktioner disse mønstre har, samt hvilke mulige sociale konsekvenser partikulære diskursive fremstillinger af virkeligheden får (Jørgensen & Phillips, 2010; Potter & Wetherell, 1987). I analysen identificeres der seks forskellige interpretative repertoireer, som pædagoger og forældre trækker på ved italesættelser.

1 Det kvalitative casestudie er forankret i et større forskningsprojekt mellem Aalborg Universitet og Viborg Kommune om forældresamarbejde vedrørende småbørns læring.

1. Kultiveringsrepertoire:

Forældrene skal på banen

Metaforen 'Forældrene skal på banen' er et interpretativt repertoire, som særligt pædagoger, men også forældrene trækker på ved italesættelser af ansvar omkring småbørns læring. I interviewene med begge pædagoger fremhæves det, at forældrene bør og skal aktivt involvere sig i barnets tidlige læring, da de som forældre har ansvaret for, at barnet får de bedste betingelser. Dette repertoire er relateret til det Lareau (2003) betegner 'concerted cultivation', hvor børns læring og udvikling anses som krævende målrettet stimulerig fra både forældre og pædagoger. Forældre anses dermed som ansvarlige for at skabe gode udviklings- og læringsbetingelser gennem hverdagsaktiviteter. Hvordan forældrene får et hovedansvar for barnets læring, tydeliggøres ved følgende udtalelse, hvor pædagogen Rikke adspørges til Mathias' forældres involvering i hans sproglige udvikling:

Rikke (pæd. børn.): "*Børnene er deres ansvar (ja) kan man sige primært jo, så det er dem, vi også skal have på banen (ja) i det (okay). Hele tiden.*"

Af eksemplet udlægges, hvordan ansvaret for barnet pålægges forældrene, der bestandigt forventes at involvere sig i og være på banen med hensyn til barnets læring. Denne italesættelse kan forstås ud fra en *ansvarliggørelsesdiskurs*, hvor forældrene betragtes som en væsentlig bestanddel af barnets læringsrum (Knudsen, 2010; Røn Larsen, 2005). Forældrene italesættes som en ressource, der forventes at tage et grænseløst ansvar for barnets læring og udvikling (Knudsen, 2010).

Daginstitutionens BørneNet² fungerer i pædagogernes italesættelser som et værktøj til at

få forældrene til at tage deres del af ansvaret og involvere sig i barnets læring. På baggrund af delte informationer om barnets dag gennem dette digitale kommunikationssystem, forventes forældrene at anvende disse informationer til understøttelse af barnets læring hjemme, som pædagogen forklarer:

Rikke (pæd. børn.): "*Jamen jeg tænker i forhold til sådan noget som, når vi lægger billeder ud på BørneNettet. De er også med baggrund i, tænker jeg lidt, at forældrene snakker med børnene. De ved, hvad børnene har lavet heroppe (mmm) og kan snakke med dem om det (ja). Man kan sige, så understøtter det jo bare... Eller ikke bare, men så understøtter de jo børnenes sproglige udvikling (ja).*"

Med udgangspunkt i en ansvarliggørelsesdiskurs er der i dette tilfælde tale om, at vidensdeling bliver ansvarsdeling (Akselvoll, 2016). Ansvaret for at involvere sig i barnets læring gennem informationer fra BørneNettet påtager forældrene sig også i vid udstrækning.

Forældrene italesætter særligt den sociale form for læring som deres hovedansvar, hvor de fremhæver ansvaret for at lære deres barn almene værdier, at være et godt menneske og en god kammerat. Pågældende italesættelse af forældrenes ansvar for at opdrage deres barn og lære det forskellige sociale spilleregler kan sættes i relation til forældrenes lærings syn. Begge familier fremhæver i den forbindelse den sociale læring. Ifølge Ahrenkiel (2015) indebærer det en bred læringsforståelse med vægt på udvikling af barnets sociale færdigheder og dannelse af menneskelig karakter. Forældrene fremhæver eksempelvis, hvordan de ser spisesituationer som en mulighed for at lære barnet forskellige almene værdier.

Der tegner sig ligeledes ved kultiveringsrepertoiret et billede af, at forældrenes ansvar ved barnets læringsprocesser bliver forskelligt afhængigt af barnets alderstrin i enten vuggestue eller børnehave. Ved vuggestuebarnet Patrick italesættes særligt forældrenes ansvar

2 *BørneNettet* er et digitalt kommunikationssystem i Viborg Kommune, der anvendes af daginstitutionen til at kommunikere med forældre (Viborg Kommune, 2017)

for den sociale læring, mens forældrene til børnehavebarnet Mathias foruden den sociale læring positioneres og positionerer sig selv med et større ansvar for hans sproglige udvikling, hvilket relaterer sig til en snæver, formel form for læring (Ahrenkiel, 2015).

Kultiveringsrepertoiret får den funktion, at forældrene i høj grad tildeles ansvar for barnets læring, en form for ansvar, som forældrene i vid udstrækning også antager og genkender. At forældrene skal på banen i forhold til barnets læring, indebærer en forestilling om, at forældrene er en ressource, der kan og skal involvere sig i barnets læring. Børns sproglige og sociale udvikling betragtes således som forældrenes hovedansvar og afhænger af, om forældrene støtter barnet på den rigtige måde. Repertoiret kan imidlertid have den mulige konsekvens, at forældrene får et grænseløst ansvar for at involvere sig i barnets læring.

2. Deficitrepertoire: *Ikke alle forældre kan leve op til forventninger om ansvar*

I forlængelse af at der aktuelt i daginstitutionen italesættes, at forældre har et betydeligt ansvar i forhold til småbørns læring, trækker pædagogerne og særligt den ene af familierne ligeledes på et deficitrepertoire med italesættelsen af, at ikke alle forældre er i stand til at leve op til forventninger om deltagelse og involvering. Deficitrepertoiret aktualiseres særligt ved familier, der vurderes som resourcesvage eller etniske minoritetsforældre, hvilket ikke indebærer familierne, der deltager i casestudiet.

Ved italesættelser af forældres involvering via daginstitutionens BørneNet, bliver manglende forældredeltagelse af pædagogerne ensidigt koblet til at være etnisk minoritetsforælder. Ligeledes fremhæver Patricks forældre, at manglende deltagelse til forældremøder blandt andet har noget at gøre med kulturforskelle, hvor etniske minoritetsforældre bebrejdes for deres manglende engagement. Denne bebrej-

delse for manglende ansvarstagen kan forstås med baggrund i ansvarliggørelsesdiskursen, hvor forældre, der ikke kan leve op til forventninger om øget ansvar for børns læring, italesættes som særligt problematiske, hvilket særligt bliver etniske minoritetsforældre (Knudsen, 2010).

Helle italesætter ligeledes en række forskellige udfordringer, som hun særligt oplever ved familier, der af hende vurderes som resourcesvage:

Helle (pæd. vugg.): *“Jamen, det kan jo så være med, at de ikke helt sådan har styr på, hvad de skal have med af tøj, og hvad kan barnet nu, og med at stille krav og forventninger og sådanne nogle ting (ja, okay). Det kan de godt have lidt svært med at sætte grænser.”*

Uddraget viser, at utilstrækkeligheden i forhold til at leve op til forventningerne om ansvar for småbørns læring relaterer sig til praktiske forhold, krav- og grænsesætning samt sprog og social læring. Deficitrepertoirets funktion bliver at kulturalisere manglende ansvarstagen i daginstitutionen med fremhævelsen af etniske minoritetsfamilier og socialt udsatte forældre som dysfunktionelle. Dette har de mulige implikationer, at forældrene bebrejdes for deres manglende ansvarstagen, hvor der kan forekomme en marginalisering af denne forældregruppes opdragelsespraksis.

3. Ekspertrepertoire: *Pædagoger som læringsvejledere*

Pædagoger som læringsvejledere er et tilbagevendende interpretativt repertoire, som forældre og pædagoger trækker på ved italesættelser af ansvar for småbørns læring. Dette ekspertrepertoire identificeres særligt ved socialt udsatte forældre samt etniske minoritetsforældre, men tydeliggøres ligeledes i undersøgelsens to familier, uafhængigt af børnenes niveau i enten vuggestue eller børnehave. Pædagogerne vejleder eksempelvis forældrene i, hvad barnet skal lære på de forskellige alderstrin, og hvad

forældrene kan lære barnet i hjemmet. Italesættelsen af pædagoger som læringsvejledere kan forstås ud fra en opbakningsdiskurs, hvor pædagogerne fremstår som eksperterne, der skal kompensere for forældrenes manglende viden omkring eksempelvis barnets læring (Knudsen, 2010). Dette gøres ved at oplyse forældrene om deres forståelser og fokuspunkter omkring barnet, som forældrene forventes at gøre til deres egne (Knudsen, 2010; Ravn, 2008; Røn Larsen, 2005).

Italesættelsen indikerer, at pædagogerne har en relevant viden og forståelse af barnets udvikling, som forældrene har behov for. Yderligere anvender forældrene i de to familier flere gange udtrykket *“Og er der noget, vi skal gøre?”* i forbindelse med involvering i barnets læring, hvor de aktivt søger pædagogernes råd. Denne efterspørgsel anskueliggør ligeledes tilstedeværelsen af både en opbaknings- og ansvarliggørelsesdiskurs (Knudsen, 2010). Hvordan pædagogerne fungerer som læringsvejledere over for forældrene, kommer yderligere til udtryk i forbindelse med fokus på udviklingen af Mathias’ sproglige færdigheder:

Rikke (pæd. børn.): *“Dengang vi snakkede mundmotoriske øvelser, jamen så havde jeg kopieret nogle papirer (mmm) og så givet dem med (okay) og sagt, at de må endelig komme og spørge, hvis der er noget, de er i tvivl om.”*

Uddraget stiller skarpt på, hvordan pædagogen agerer som læringsvejleder over for forældrene. Forældrene forventes imidlertid ikke alene at acceptere daginstitutionens orientering mod sprog, men forventes også aktivt at understøtte dette læringsfokus i hjemmet. Der er således ikke alene en opbakningsdiskurs tilstede, hvor forældrene forventes at affinde sig med pædagogernes ekspertviden omkring barnets læring, men ligeledes en ansvarliggørelsesdiskurs, der indebærer, at forældrene bliver medansvarlige i forhold til at lære barnet sproglige kompetencer (Knudsen, 2010). At

pædagogen Rikke indtager en position som ekspert og vejleder forældrene i facilitering af barnets sproglige udvikling, kan muligvis forstås ud fra pædagogens læringsfokus. Rikke er under interviewene optaget af et intenderet og formelt læringssyn, hvor hun fremhæver, at det er vigtigt, at børnene får tillært sig sproglige kompetencer i daginstitutionen, hvilket muligvis kan ligge til grund for, at hun vejleder forældrene, så de også kan fremme barnets sproglige udvikling (Ahrenkiel, 2015).

At pædagoger italesættes som læringsvejledere over for forældrene, forstærkes endvidere ved, at forældrene efterspørger yderligere vejledning fra pædagogerne. Som eksempel herpå efterspørger Patricks forældre viden om barnets udviklingsprogression:

Martin (foræl. vugg.): *“Øh men men det kan jo også, altså bare lige for at vide, at få sådan nogle pejlemærker på, er mit barn på vej i den rigtige retning (mmm), eller er der noget, vi skal være opmærksomme på.”*

Pædagogerne tildeles inden for pågældende repertoire en ekspertposition, hvor de ved bedst i forhold til barnets læring, hvorfor de også skal oplyse forældrene om deres viden vedrørende barnets læring. Forældrene positioneres omvendt som genstand for pædagogisk intervention. Forældrene betragtes som vigtige bidragsydere til barnets læring, men det skal foregå på daginstitutionens vejledning og præmisser. Dette kan have de implikationer, at forældrene bestandigt skal balancere mellem positionerne ‘ansvarlig forælder’ og ‘støttende assistent’.

4. Faglighedsrepertoire: Pædagogerne har fagligheden

I forlængelse af en fremherskende diskurs om pædagoger som *læringsvejledere og eksperter*, fremstår et faglighedsrepertoire med fokus på, at pædagogerne har fagligheden, som forældre og pædagoger trækker på ved italesættelser af ansvar om småbørns læring. Eksempelvis

italesættes det under forældre- og pædagoginterviewene, at pædagogerne har fagligheden til at vurdere, om barnet er alderssvarende i sin læring, om barnet trives, og ligeledes har fagligheden til at bringe læring til et andet niveau, hvilket i den forbindelse italesættes som den faglige, formelle form for læring. Sideløbende med dette italesætter forældrene en forventning om pædagogernes faglige indsigt med hensyn til barnets læringsprocesser.

Faglighedsrepertoiret har på den ene side tilsvarende ekspertrepertoiret det formål at tildele pædagogerne en ekspertposition med hensyn til barnets læringsprocesser, hvor pædagogerne ved bedst, og forældrenes ansvar er at affinde sig med pædagogernes viden omkring barnets læringsprocesser. Dette tydeliggøres yderligere ved pædagogernes anvendelse af forskellige pædagogiske værktøjer såsom TOPI og Hit med lyden³. *Opbakningsdiskursen* afspejler sig i faglighedsrepertoiret, hvorunder forældre bliver modtagere af pædagogers faglige ekspertise i kraft af pædagogernes positionering som alvidende eksperter (Knudsen, 2010; Ravn, 2008; Røn Larsen, 2005). På den anden side indebærer italesættelsen 'pædagogerne har fagligheden' også en forventning omkring denne faglighed, hvorved repertoirets funktion bliver at stille pædagogerne til ansvar for barnets læring. I denne forbindelse afspejler en *brugerdiskurs* sig i faglighedsrepertoiret (Knudsen, 2010). Hvordan brugerdiskursen yderligere kommer til udtryk, illustreres ved følgende uddrag, hvor pædagogen Helle udtaler:

Helle (pæd. vugg.): "*De laver en SMTTE-model, som så hænger inde (ahh) ja (okay), og den kommer også på nettet, sådan at forældrene kan se dem.*"

Helle fortæller, hvordan der til hvert projekt er en gruppe fra det pædagogiske personale, der laver en SMTTE-model⁴ og offentliggør den for forældrene. På tilsvarende vis italesætter pædagogen Rikke, at daginstitutionen ved arbejde med et eller flere læreplanstemaer synliggør deres faglige overvejelser gennem en SMTTE-model. SMTTE-modellen fungerer dermed som et værktøj, hvorigennem pædagogerne beskriver og dokumenterer kvaliteten af arbejdet med børnenes læring, og hvor forældrene samtidig som brugere kan overvåge og kontrollere pædagogernes arbejde (Knudsen, 2010; Røn Larsen, 2005). Dette fokus på at dokumentere faglighed og arbejdet med børns læring kan sættes i sammenhæng med en snæver og intenderet læringsforståelse, hvor der arbejdes målrettet med synlige læringsmål (Ahrenkiel 2015; Dreier, 1999).

Konsekvenserne af faglighedsrepertoiret synes flertydige. At pædagogerne italesættes som dem, der har fagligheden, kan muligvis føre til hierarkiske positioneringer mellem forældre og pædagoger, hvor pædagogerne i kraft af deres faglige ekspertise primært dominerer faciliteringen af barnets læringsprocesser. Omvendt kan forældres forventninger om faglighed hos pædagogerne implicere, at forældrene, som daginstitutionens interessenter, har magten og retten til at vurdere, hvorvidt pædagogerne lever op til de pågældende forventninger. Pædagogerne får i den forbindelse til opgave at stille brugerne, dvs. forældrene, tilfredse. Implikationerne af dette faglighedsrepertoire bliver mere komplekse i kraft af mærkbare diskrepanser i de to familier med hensyn til, om forældrene gennem deres udsagn favner tilbøjeligheden til synliggørelse og dokumentation af pædagogernes faglighed i forbindelse med barnets læring.

3 *Hit med lyden* er en sprogstimulerende indsats med forskellige læringsopgaver, som har til hensigt at styrke småbørns sproglige opmærksomhed inden skolestart (Brok, 2016).

4 *SMTTE-modellen* er et redskab til at planlægge og evaluere et forløb, der muliggør at konkretisere mål fra de pædagogiske læreplaner og sætte fokus på progressionen frem mod målet (Undervisningsministeriet)

5. Forpligtelsesrepertoire: *Forældre bør have styr på det praktiske*

Forældre og pædagoger trækker ligeledes på et forpligtelsesrepertoire, hvorunder forældre forpligtes til at stå for praktiske anliggender i daginstitutionen. Pædagogen Helle beskriver eksempelvis følgende forventninger til forældrene:

Helle (pæd. vugg.): *“Jeg forventer, at de, at de har styr på de der ting, som de nu skal have med, at sådan at deres tøj og bleer, og alt det er i orden.”*

På lignende vis italesætter forældrene, at de har ansvaret for praktiske ting, og at hvis de ikke efterkommer dette, gør de arbejdet surt for det pædagogiske personale.

Michael (foræl. børn.): *“Altså der er ikke sådan, at der nogensinde har været en forventning til os om, at vi skal levere noget i forhold til hans læring.”*

Susanne (foræl. børn.): *“Nej ikke i forhold til læring. Men altså hvis vi skal tage den helt lavpraktisk, så er det sådan noget i forhold til, at man har styr på deres skiftetøj og deres overtøj og sådanne nogle ting (mmm), og at man afleverer et barn, det har fået en god nats søvn (mmm) og ... Altså sådanne nogle helt lavpraktiske ting (mmm), kan man sige. Ellers så gør vi deres arbejde meget surt.”*

Forpligtelsesrepertoiret kan betragtes ud fra *opbavningsdiskursen*, hvor forældrene har pligten til at aflevere børnene i daginstitutionen med de fornødne ting, dette kræver. Derudover skal forældrene bakke op om daginstitutionens arbejde med børns læring, og dette kræver, at de sørger for at have styr på de praktiske ting, så pædagogerne i stedet kan bruge deres tid på tiltag orienteret mod barnets læring. Denne italesættelse af forældres ansvar for praktiske ting gør sig særligt gældende for barnet i vuggestuen, i hvilken forbindelse det italesættes, at personalet til et forældremøde eksempelvis opfordrer forældre til at skrive navn på sutter

samt undgå at give børnene heldragter på, da det ellers vil tage længere tid at skifte ble på børnene.

Forpligtelsesrepertoiret har den mulige funktion, at det ekspliciterer over for forældrene, at pædagoger ved bedst med hensyn til småbørns læring, hvorfor forældrene hovedsageligt kommer til at få ansvar for praktiske anliggender. Repertoiret afspejler, at pædagogerne har definitionsretten med hensyn til småbørns læring, hvor forældrene skal imødekomme forventninger og krav om praktiske anliggender. En følgevirkning kan være, at det bliver vanskeligt for forældrene at få lov til at tage ansvar for deres barns læring, når pædagogerne sætter rammerne for, hvad forældrenes ansvar bør være, i dette tilfælde ansvar for praktiske ting. Dette kan ligeledes have den konsekvens, at forældrene overordnet betraget efterspørger mere indflydelse i daginstitutionen, både i forhold til praktiske anliggender og mere specifikt i forhold til barnets læring, hvilket der ligeledes gives udtryk for i interviewene med forældrene.

6. Samarbejdsrepertoire: *Det skal gå begge veje*

Forældre og pædagoger trækker ligeledes på et samarbejdsrepertoire med italesættelsen af, at pædagoger og forældre i fællesskab bedst kan fremme barnets læring. Pædagogen Rikke fremhæver ved en italesættelse af det gode forældresamarbejde i daginstitutionen, at gensidighed mellem forældrene og pædagogerne er fundamentalt: *“Og det er også vigtigt, at det går begge veje”*. Dette indebærer en åben dialog mellem parterne og et fælles ansvar for barnets læring. Derudover italesætter Rikke, at når barnets læring faciliteres gennem et samarbejde mellem forældre og pædagoger, opnår barnet den bedste læringsproces, hvorfor det bliver fundamentalt for hende, at læring både finder sted i hjemmet og i daginstitutionen. Forældrene trækker tilsvarende på et samarbejdsrepertoire, hvor eksempelvis Mathias’

forældre i en refleksion over pædagogernes forventninger til dem som forældre, beskriver samarbejdet på følgende måde:

Susanne (foræl. børn.): *“Ja jeg tænker egentligt, det er et meget godt billede med, at man er medspiller.”*

For Mathias’ familie italesættes vigtigheden af at være medspillere og være på samme banehalvdel i forhold til facilitering af Mathias’ læringsprocesser. I dette samarbejde er det yderligere vigtigt for forældrene, at begge parter anerkender hinandens perspektiver. Samarbejdet kan forstås ud fra en *deltagelsesdiskurs* på baggrund af en forestilling om, at forældre og pædagoger i fællesskab kan skabe en nuanceret og mangfoldig forståelse af både barnet og barnets læringsprocesser (Knudsen, 2010; Røn Larsen, 2005). Samarbejdsrepertoiret relaterer sig imidlertid mere til Røn Larsens (2005) forestilling om deltagerrelation, som omhandler anerkendelse af hinandens perspektiver og i fællesskab skabe en nuanceret forståelse af barnet og dets læringsprocesser til sammenligning med deltagelse i skoleregi. Her er idealer om konsensus at eftertrægte (Knudsen, 2010; Ravn, 2008).

I samarbejdsrepertoiret kommer læringsfokusset særligt til at omhandle, at kunne indgå i daginstitutionens fællesskab, danne relationer med andre børn samt at lære at være en god ven, hvilket kan forstås som en bred læring, hvor læring sker gennem barnets deltagelse i daglige aktiviteter i både hjemmet og daginstitutionen. Derudover rummer repertoiret ligeledes en snæver læringsforståelse, hvor der eksempelvis samarbejdes om Mathias’ sproglige udfordringer (Ahrenkiel, 2015). Samarbejdsrepertoiret er i høj grad at finde hos italesættelser omkring børnehavebarnet Mathias. Repertoiret tjener den funktion at tildele forældre og pædagoger et fælles ansvar i forbindelse med barnets læring og anerkende begge parter som ressourcestærke i relation hertil. Implikationer

heraf kan være, at forældre og pædagoger indtager hinanden i et partnerskab omkring barnets læring. Samtidig forventes det, at begge parter er i stand til og parate til at påtage sig sin del af det fælles ansvar. Hvis ikke forældre og pædagoger tager del i det fælles ansvar for småbørns læring, kan det muligvis resultere i, at der opstår konflikter mellem pædagoger og forældre, eftersom parterne synes at være mere afhængige af hinanden.

Diskussion

I denne artikel har der været en optagethed af at undersøge, hvordan forældre og pædagoger hver især italesætter eget ansvar, samt hvilke forventninger om deltagelse og involvering parterne har til hinanden. Af analysen fremkommer det, at der trækkes på forskellige og modstridende interpretative repertoier, når forældre og pædagoger italesætter ansvar om småbørns læring. Flere makrodiskurser kæmper i denne optik om definitionsretten omkring ansvar for småbørns læring på mikroniveau, hvilket kommer til udtryk gennem de forskellige identificerede repertoier.

Forældre og pædagoger italesætter på den ene side, at forældre har et hovedansvar for barnets læring. Denne ansvarliggørelse af forældrene gør sig gældende i **kultiveringsrepertoiret**. Ansvarliggørelsesdiskursen afspejler sig i forbindelse hermed i disse italesættelser (Knudsen, 2010). Ligeledes afspejler Akselvoll’s (2016) fund om forældreinvolvering via digitale kommunikationsstrukturer sig i **kultiveringsrepertoiret**, hvor forældre forventes at deltage i barnets læring gennem BørneNettet. Den øgede ansvarliggørelse bliver ligeledes fremtrædende i **deficitrepertoiret**, hvor det problematiseres, når forældre ikke kan tage ansvar for barnets læringsprocesser; en rolle der i høj grad bliver tildelt forældre, der vurderes som ressourcetsvage samt etniske minoritetsforældre. Tendensen til at betragte etniske minoritetsforældre ud fra en defitlogik, stemmer ligeledes overens med tidligere undersøgelser

(Crozier & Davies, 2007; Matthiesen, 2016).

På den anden side italesætter forældre og pædagoger, at pædagogerne ved bedst med hensyn til småbørns læring, hvilket ligeledes illustreres ved andre undersøgelser, hvor en fremtrædende diskurs er forestillingen om pædagogerne som eksperter (ex. Böök & Perälä-Littunen, 2015; Røn Larsen, 2005). Denne ekspertposition afspejler sig blandt andet i **forpligtelsesrepertoiret**, hvor forældrenes opgave er bakke op om institutionens arbejde med barnets læring. I den forbindelse er *opbakningsdiskursen* tilstede (Knudsen, 2010). Samtidig er en *brugerdiskurs* synlig, når forældrene italesætter en forventning om faglighed hos pædagogerne (Knudsen, 2010; Røn Larsen, 2005). Følgelig afspejler praksis, at flere diskurser på en og samme tid er til stede i daginstitutionen og kæmper om magten til at definere ansvar. Dette bliver mere komplekst af, at der inden for det samme repertoire kan være forskellige makrodiskurser til stede, som pædagoger og forældre trækker på og omformer, hvorved diskurserne forvikles. Dette tydeliggøres eksempelvis i **ekspertrepertoiret**, hvor der figurerer en diskurs omkring ansvarliggørelse af forældre samtidigt med en diskurs, der tilkendegiver pædagogerne som eksperter, som skal vejlede forældrene omkring barnets læring. Til forskel fra de makrodiskurser om ansvar, der indikerer forskellige distinkte diskurser omkring forventninger, roller og ansvar til forældre og pædagoger, fremstår praksis altså mere kompleks, hvor diskurser om ansvar ofte kæmper om magten og sommetider sammenfiltres.

De indbyrdes kampe og forviklinger mellem de pågældende diskurser skaber en *række dilemmaer* for pædagoger og forældre. Pædagogerne skal på den ene side agere som eksperterne i relation til børns læring og give forældre råd og vejledning, men er samtidig afhængige af, at forældrene bliver medansvarlige og kompetente i henhold til barnets læring. Forældrene skal både forholde sig til posi-

tionen som ansvarlig forælder, men samtidig indfri forventninger om at leve op til at være de støttende assistenter, der på baggrund af eksperternes råd bakker op om arbejdet med børns læring. Resultater, der er i tråd med Danesboe, Bach, Kjær og Palludan (2018), som foreslår, at i dagtilbuddene er ansvarsdynamikerne omkring småbørns opvækst og læring stærkt sammenfiltrede.

Den samtidige tilstedeværelse af diskurserne om 'den ansvarlige forældre' og 'pædagoger som eksperter' kan argumenteres for at være påvirket af forskellige alderstrin. I forbindelse med ansvarlige forældre kan konkurrencestatens logikker og et øget politisk fokus på børns tidlige læring på statsligt niveau argumenteres for at fremme en ansvarliggørelse af forældre i henhold til småbørns læring i daginstitutionen (Cunha & Heckman, 2011; OECD, 2006). Ligeledes kan kommunale og institutionelle initiativer såsom BørneNettet øve indflydelse på en øget ansvarliggørelse af forældre i småbørns læring. Med henblik på pædagogerne som eksperter synes der at figurere forskellige top-down initiativer på kommunalt niveau såsom TOPI og Hit med lyden, hvor måden at italesætte anvendelsen af værktøjerne på fordrer en diskurs om pædagoger som eksperter. Dog forekommer der samtidigt et praksisniveau, hvor forældrene og pædagogerne gennem deres italesættelser producerer forskellige forståelser af ansvar omkring småbørns læring og udfordrer selvfølgeligheder herom.

Analysen åbner dog ligeledes op for, at der figurerer diskursive fremstillinger vedrørende et samarbejde i forbindelse med ansvar om småbørns læring. I forbindelse hermed synes der at være potentialer for et ligeværdigt samarbejde, hvor forældre og pædagoger betragtes som gensidigt afhængige deltagere i forbindelse med barnets læring. Som anført under **samarbejdsrepertoiret**, er der i højere grad tale om en deltagerrelation i Røn Larsens (2005) optik, der har fokus på et partnerskab mellem

forældre og pædagoger, hvor forældre og pædagoger i fællesskab, i kraft af forskellige perspektiver og positioner, skaber mulighed for at skabe gode udviklingsbetingelser for barnet. *Deltagelsesdiskursen*, som den er beskrevet ud fra litteratur på skoleområdet, er omvendt ikke dækkende for pædagogernes og forældrenes italesættelser af ansvar i **samarbejdsrepertoiret**, idet deltagelse på skoleområdet i højere grad indikerer en konsensusforståelse, hvor idealet er enighed, og hvor forældrene skal deltage på skolens præmisser (Knudsen, 2010; Ravn, 2008). I den forbindelse peger vores undersøgelse således på forskelle på skole- og daginstitutionsområdet med hensyn til forståelsen af, hvad deltagelse indebærer. På daginstitutionsområdet bliver deltagelse et spørgsmål om fælles ansvar, anerkendelse af hinandens perspektiver og en dialog med plads til uenigheder.

Problembehandlingen har ligeledes orienteret sig mod at undersøge, hvilken betydning barnets alderstrin i enten vuggestue eller børnehave har for italesættelser af ansvar angående småbørns læring. Undersøgelsens fund bærer præg af, at barnets alderstrin i enten vuggestue eller børnehave øver indflydelse på forældre og pædagogers italesættelser af ansvar angående småbørns læring. Det viser sig blandt andet ved, at forældre til børn i børnehaven får et større ansvar for en faglig, snæver form for læring sammenlignet med forældre til børn i vuggestuen, hvor forældrene positioneres og positionerer sig selv med ansvar for barnets sociale, brede form for læring samt praktiske anliggender. Artiklen tegner desuden et billede af, at et samarbejde mellem forældre og pædagoger særligt italesættes, når barnet går i børnehave, hvilket muligvis kan have at gøre med barnets særlige karakteristika. Endvidere har forældrene til børn i børnehaven givetvis større kendskab til daginstitutionens praksisser, hvilket ligeledes kan være en grund til, at samarbejdet ekspliciteres i særlig høj grad i børnehaven. Imidlertid kan inddragelsen af to

familier implicere, at det kan være vanskeligt entydigt at afgøre, i hvor høj grad barnets alderstrin i enten vuggestue eller børnehave har betydning for diskurser vedrørende ansvar om småbørns læring. Det eksplicitte samarbejde omkring børnehavebarnet kan eksempelvis også have noget at gøre med Mathias' sproglige udfordringer, hvor det eventuelt bliver særligt vigtigt, at forældre og daginstitution samarbejder. Til fremtidig forskning bør betydninger af børns særlige karakteristika i forbindelse med italesættelser af ansvar angående småbørns læring undersøges nærmere. Eksempelvis fremtræder barnets alderstrin i enten vuggestue eller børnehave samt barnets behov som vigtige elementer at undersøge nærmere ved italesættelser af ansvar vedrørende småbørns læring.

Endelig har diskursen om problembehandlingen orienteret sig mod, hvilken betydning perspektiver på læring kan have for forståelser og forventninger til pædagoger og forældre i forbindelse med ansvaret for småbørns læring. Et snævert og intenderet læringsfokus gør sig i undersøgelsen ofte gældende ved de italesættelser, hvor pædagoger positioneres som eksperter, som med den pædagogfaglige viden skal sikre barnets sproglige udvikling og skoleparathed. Til sammenligning afspejler fremhævelsen af den sociale, brede form for læring sig mere i forbindelse med ansvarliggørelsen af forældre samt ved en *samarbejdsdiskurs*, hvor ansvaret følgelig bliver at lære børnene forskellige sociale spilleregler. Dog forekommer der i forbindelse med børnehavebarnet Mathias også et samarbejde med og en ansvarliggørelse af forældrene med hensyn til den sproglige udvikling, hvorfor der ikke kan identificeres en entydig sammenhæng mellem læringsperspektiver og forhandlingen af ansvar mellem forældre og pædagoger. Dette tyder på, at forhandlinger om ansvar mellem forældre og pædagoger er en kompleks proces. Fremtidig forskning kan med fordel belyse nærmere, hvad perspektiver på læring betyder for forståelsen af eget og andres bidrag her til.

Konkluderende bemærkninger

Denne artikel har haft til formål at undersøge, hvordan forældre og pædagoger italesætter ansvar angående småbørns læring. Artiklen fremfinder seks forskellige interpretative repertoarer ved forældre og pædagogers italesættelser af ansvar om småbørns læring, der indeholder forskellige og ofte modstridende italesættelser af ansvar. Forældre og pædagogers italesættelser orienterer sig mod, at pædagogerne skal både agere som eksperter, men samtidig er afhængige af forældrenes ansvarstagen. Forældrene skal påtage sig ansvar, men samtidig være støttende assistenter, hvilket kompliceres ved, at forældrene også italesættes som brugere af daginstitutionens ydelser. Dog åbnes der op for, at forældre og pædagoger kan samarbejde om barnets læring, hvilket indebærer en fælles indsats og anerkendelse af hinandens perspektiver. Dette samarbejde udfordres imidlertid af de forskellige og modstridende forventninger om ansvar, der følger af de forskellige interpretative repertoarer, som forældre og pædagoger trækker på. Dette studie peger indirekte på, at der ikke er nogen klar konsensus om, hvad forældre og pædagoger forstår og forventer af indhold og processer omkring småbørns læring. Denne mangel på enighed, om hvad læring er, og hvordan man lærer på dette niveau, spiller en afgørende rolle for, hvordan ansvaret for småbørns læring italesættes og bør derfor undersøges yderligere.

Undersøgelsen har desuden vist, at diskurspsykologien er et værdifuldt værktøj til at undersøge, hvordan forældre og pædagoger italesætter ansvar angående småbørns læring i daginstitutionen, da den giver et indblik i diskurser herom på mikroniveau. I henhold til et ønske om at opnå mere viden omkring ansvar på daginstitutionsniveau kan der med fordel fremadrettet udføres diskurspsykologiske undersøgelser, da tilgangen muliggør at forstå det komplekse felt på nuanceret vis.

Referencer

- Ahrenkiel, A. (2015). Pædagogfagligheden under pres: mod målstyring af pædagogikken. In J. Klitmøller & D. Sommer (Eds.), *Læring, dannelse og udvikling* (pp. 41-49). København: Hans Reitzels Forlag.
- Akselvoll, M. Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle: Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*, Roskilde: Roskilde Universitet.
- Brok, L. S. (2016). *Hit med lyden og leg med sproget*. København: Nationalt videnscenter for læsning.
- Böök, M. L. & Perälä-Littunen, S. (2015). Responsibility in Home-School Relations – Finnish Parents' Views. *Children & Society* 29(6), 615-625. doi:10.1111/chso.12099
- Crozier, G. & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Cunha, F. & Heckman, J. (2010). *Investing in our Young People*. Working Paper 16201. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Dagtilbudsloven (2007). LBK nr 748 af 20/06/2016. *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klub m.v. til børn og unge*. Tilgæet 03.04.18, fra <https://www.retsinformation.dk/forms/710.aspx?id=182051>.
- Dannesboe, K. I., Bach, D., Kjær, B. & Palludan, C. (2018). Parents of the Welfare State: Pedagogues as Parenting Guides. *Social Policy and Society*, doi: 10.1017/S1474746417000562.
- Dencik, L. (1999). Fremtidens børn – om postmodernisering og socialisering. In L. Dencik & P. S. Jørgensen (Eds.), *Børn og familie i det postmoderne samfund* (pp. 19-44). København: Hans Reitzels Forlag.
- Egelund, N. (2011). *Folkeskolens udfordringer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Egelund, N., Hansen, O. H., Csonka, A., Jørgensen, K., Davidsen, I., Sloth, L. & Joen Jacobsen, L. (2012). *Fremtidens dagtilbud: pejlemærker fra Task Force om fremtidens dagtilbud*. København: Ministeriet for Børn og Undervisning.
- Ertmann, B., Monrad, M. & Larsen, D. M. (2008). *Forældresamarbejdet i daginstitutioner og dagpleje*.

- EVA (2016). *Samarbejde mellem forældre og daginstitutioner*. Aalborg: Rosendahls.
- Holm-Pedersen, P. (2011). *PISA i børnehaven*. Børn & Unge, 11, 4-9.
- Højholt, C. (2005). *Forældresamarbejde: forskning i fællesskab*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2010). *Diskursanalyse som teori og metode* (7th ed.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kousholt, D. (2005). Forældreperspektiver på samarbejde mellem daginstitution og hjem. In C. Højholt (Ed.), *Forældresamarbejde – Forskning i fællesskab* (pp. 135-159). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kristensen, J. E. & Bayer, S. (2015) Kamp og status. De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820-2015, København: Upress.
- Kryger, N. (2015). Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 62-69.
- Kryger, N. og Ravn, B. (2009). Homework in Denmark. What Kind of Links between Family and School? In R. Deslandes (Ed.), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework* (pp. 7-24). London: Routledge.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press.
- Matthiesen, N. C. L. (2016). Working together in a Deficit Logic: Home-School Partnerships with Somali Diaspora Parents. *Race Ethnicity and Education*, 20(4), 495-507. doi: 10.1080/13613324.2015.1134469.
- Mustard, J. F. (2006). Experience-based brain development: Scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world. *Paediatrics & child health*, 11(9), 571-572..
- Nielsen, A. A. & Christoffersen, M. N. (2009). *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: SAGE Publications.
- Ravn, B. (2008). Rationaler bag skole-hjemsarbejdet. In N. Kryger, C. Palludan, B. Ravn & I. Winther (Eds.), *Midtvejsrapport. Skole-hjemsamarbejde som en kulturel selvfølgelighed – en multi-sited etnografisk dækning* (pp 13-44). Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L. & Mann, E. A. (2001). Long-term Effects of an Early Childhood Intervention on Educational Achievement and Juvenile Arrest: A 15-Year Follow-up of Low-Income Children in Public Schools. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 285(18), 2339-2346.
- Røn Larsen, M. (2005). Hvorfor er forældresamarbejde så besværligt? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 82-91.
- Røn Larsen, M. (2011). Forældresamarbejde – Dilemmaer og betingelser. In A. K. Jensen & V. T. Meyer (Eds.), *Pædagogens bog om individ, institution og samfund* (pp. 87-106). København: Akademisk Forlag.
- Samuelsson, I. P. (2015). Et udviklingspædagogisk bidrag til læring og udvikling. In J. Klitmøller & D. Sommer (Eds.), *Læring, dannelse og udvikling* (pp. 83- 102). København: Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, L. S. K. (2017). *Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde*. Professionshøjskolen Absalon, Center for Pædagogik.
- Socialstyrelsen (2016). *Vidensbaseret indsats over forudsattebørnidagtilbud*. Tilgæetd.08.05.18, fra <https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/born/om-tidlig-indsats-livslang-effekt/indsatser-til-dagtilbud/vida>
- Staubæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet. *En hjælp til planlægningen med SMTTE modellen*. Tilgæet d. 24.05.18.

- Viborg Kommune (2017). *Børnernetet*. Tilgået d. 21.05.18, fra <https://kommune.viborg.dk/Borger/Boern,-unge-og-familie/Dagtilbud-0-6-aar/Boernettet>
- Viborg Kommune (2018). *Trivselsskemaer*. Tilgået d. 20.04.18, fra <https://kommune.viborg.dk/Borger/Boern,-unge-og-familie/Tvaergaaende-indsatser/Tidlig-opsporing-og-indsats/Trivselsskemaer>
- Wetherell, M. & J. Potter. 1992. *Mapping the Language of Racism*. New York: Columbia University Press.
- Wiggins, S. & Potter, J. (2008). Discursive Psychology. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 2-22). London: SAGE Publications.

Noomi Matthiesen

Opdragelse: Mellem Autonomi og Autoritet

Opdragelse har altid været spændt ud mellem hensynet til individet og hensynet til samfundet. Med børne- og socialministeriets opdragelsesdebat i foråret 2018 blev der peget på, at hensynet til barnets behov og individuelle autonomi muligvis havde taget overhånd grundet stor fokus på uro i indskolingen. Denne artikel undersøger aktuelle opdragelsesidealer ved at analysere tre centrale danske opdragelsesbøger, der blev udgivet i 2017. I bøgerne bliver der argumenteret for, at de to største udfordringer, som forældre står overfor i dag, er, at børn i stigende grad er psykisk sårbare, og at børn i stigende grad er optaget af sig selv og egne behov. Disse udfordringer kobles på opløsningen af forældres autoritet. Bøgerne beskriver et opdragelsesideal, hvor forældre agerer psykologiske coaches for deres børn, der ved brug af en blanding af dialog og krav fremmer udviklingen af børn, som er robuste, selvregulerende, behovsbevidste og fleksible. Der argumenteres i artiklen for, at bøgernes teknificerede psykologiske opdragelsesideal er opskriften for, hvorledes forældre skal støtte udviklingen af passende subjekter i et neoliberalt samfund. Der peges på, at dette indebærer nogle problematikker, idet opdragelsesidealene er videnskabeliggjorte og således potentielt umyndiggørende for forældrene. Derudover beskriver artiklen, hvorledes det passende neoliberale subjekt er

selvoptimerende og individualiserende, hvilket indebærer, at individet selv må bære risikoen og ansvaret for fiasko. Jeg argumenterer for, at dette potentielt øger individets sårbarhed. Opdragelsesidealene løser således ikke de problematikker, som bøgerne beskriver.

Nøgleord: Opdragelse, autonomi, autoritet, neoliberalisme

Indledning

Denne artikel undersøger aktuelle opdragelsesidealer, og de problemer disse forsøger at løse ved at analysere tre danske bøger udgivet i 2017. Bøgerne er skrevet med forældre som primær målgruppe. I foråret 2018 nedsatte daværende børne- og socialminister Mai Mercado et 'opdragelsespanel', der havde til opgave at lede en samfundsdebat på de sociale medier, suppleret af en række foredrag omkring opdragelsesnormer og praksisser. Ønsket om en samfundsdebat om opdragelse udsprang af en rapport lavet af Tænk tanken DEA (2017), der pegede på, at mange skoleledere oplever, at børn ikke er rustet til at starte i skole, fordi de ikke kan tage imod kritik eller ikke kan sidde stille. Efterfølgende pegede børne- og socialministeriet på forældrene og deres opdragelsesnormer som den primære årsag til problemet:

“Det er os forældre, der har ansvaret for opdragelsen af vores egne børn, så de er godt rustet til livet og kan indgå i fællesskabet på en ordentlig måde. Det gør vi alle efter bedste evne, men noget tyder på, at der er grund til at tage en fælles snak om, hvad opdragelse er i et moderne samfund [...] Vi forældre må komme ind i kampen, og den starter tidligt.” (<https://socialministeriet.dk/nyheder/nyhedsarkiv/2018/jan/tid-til-opdragelsesdebat/> tilgået d. 10.12.18).

Der har altid været stor interesse for opdragelsesnormer og praksisser (Foros & Vetlesen, 2014), men denne interesse er øget markant, siden 1950'ernes udviklingspsykologi gjorde opmærksom på forældrenes store betydning for deres børns udvikling. Den britiske sociolog Frank Furedi (2002) bruger begrebet 'forældredeterminisme' til at betegne den udbredte idé om, at det som forældre gør, mens børnene er små, har afgørende betydning for, hvordan de klarer sig sidenhen. Sammenhængen mellem opdragelsespraksisser og børns fremtidige succes har vagt interesse for forældreskabet ud fra et velfærds perspektiv – jo bedre forældrene opdrager børnene, desto bedre og mere velfungerende borgere får velfærdsstaten (Lee, Bristow, Faircloth & Macvarish, 2014). Dette øges af pres fra konkurrencestaten, hvor samfundet har interesse i at øge landets konkurrencedygtighed gennem højt præsterende borgere. Forældre har dog også en øget interesse i at sikre deres børns muligheder i et samfund, der stiller øgede krav til sine borgere, og hvor det fælles sikkerhedsnet er blevet mere skrøbeligt (Foros & Vetlesen, 2014).

Forholdet mellem stat og individ, det vil sige forholdet mellem civilisering til passende borger og individets autonomi, har været et tema for politisk såvel som pædagogisk tænkning siden Platon og Aristoteles, men det er først med Jean-Jacques Rousseaus *Émile, eller om opdragelsen* fra 1762, at barndommen fik central værdi og skulle ansues på sine egne betingelser (Korsgaard, Kristensen & Jensen, 2017). Fra da af har spørgsmålet om barnets

autonomi og selvbestemmelse spillet en central rolle i opdragelse og pædagogik, men, som vi skal se, er det først i 1960'erne, at man for alvor satte barnets autonomi i centrum. I denne artikel vil jeg undersøge, hvilke opdragelsesidealer der aktuelt gælder i det danske samfund. Jeg analyserer tre danske bøger om opdragelse rettet mod forældre. Jeg har analyseret bøgerne ved at stille spørgsmålet om, hvilke problemer de forsøger at løse, hvilket idealsubjekt de bestræber sig på at skabe, og til sidst, hvorledes de forsøger at opnå dette. Jeg situerer bøgernes problemforståelse i en beskrivelse af en historisk kontekst. Her vil jeg argumentere for, at bøgerne adresserer kerneproblemer, der har rødder i en bred samfundsmæssig dekonstruktion af autoritet. Denne dekonstruktion har sine rødder i reformationen, og har været et afgørende led i individets frihed fra undertrykkelse. Resultatet er ifølge bøgerne, at forældre har vanskeligt ved at stille krav (jf. ovenfor beskrevet opdragelsesdebat), og at børn samtidig tilsyneladende er blevet meget sårbare.

Løsningen på problematikkerne kan ikke være at vende tilbage til den autoritære og undertrykkende form for opdragelse, idet barnets autonomi nu bredt anerkendes som en central værdi knyttet til menneskerettigheder (jf. børnekonventionerne). Bøgerne bestræber sig derfor på at finde nye svar på dilemmaet mellem forældres civiliseringsrolle (dvs. at gøre børn til duelige samfundsborgere) på en måde, der værner om børnenes person og selvstændighed (dvs. deres autonomi). Mens bøgerne udfolder forskellige ideer omkring forældres lederskab, er der ingen af bøgerne der peger på, at man skal bevæge sig tilbage til en undertrykkende autoritær opdragelse. Bøgerne forsøger således på hver sin måde at løse det evige opdragelsesdilemma mellem forældres civiliseringsrolle og autoritet og barnets autonomi. Schultz Jørgensen fanger dette dilemma i et citat af psykologen John Hasle: *“På den ene side skal man være tydelig i sine krav til børnene og være en autoritet. På den anden*

side skal man sikre en tæt tilknytning mellem barnet og sig selv ved at være anerkendende, inddragende og dialogorienteret.” (Schultz Jørgensen, 2017, s. 69).

Jeg vil efterfølgende beskrive bøgernes forskellige svar på, hvorledes man løser de beskrevne problematikker, samt de idealsubjekter disse svar stræber efter at udvikle. Jeg argumenterer for, at bøgerne formidler idealer om opdragelse, der er *psykologiske*. Opdragelsesidealene er alle rettede mod udviklingen af barnets *selv*, og orienterer sig mod at skabe psykologiske velfungerende subjekter gennem psykologiske teknikker. Derudover argumenterer jeg for, at bøgerne beskriver opdragelsesformer, der *uforvarende* støtter børnene i at udvikle sig til borgere, der er passende til det neoliberale samfund. Dette kritiserer jeg efterfølgende for at være individualiserende og potentielt marginaliserende. Først vil jeg vende mig mod en kort beskrivelse af de tre bøger, der er blevet analyseret.

Kort beskrivelse af de tre bøger om opdragelse

De tre bøger som er analyseret i denne artikel er:

1. Jesper Juul: Førerulve. Det livsvigtige lederskab i familien.
2. Per Schultz Jørgensen: Robuste Børn. Giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv.
3. Sofie Münster: Kærlighed er ikke nok. Hvorfor forældre, der ruster deres børn til modstand, får gladere, stærkere og mere omsorgsfulde børn.

Jesper Juul er uddannet folkeskolelærer og familierapeut. Han udgav i 1995 bogen *“Dit kompetente barn. På vej mod et nyt værdigrundlag for familien”*, der argumenterede for en ligeværdig ikke-autoritær opdragelsespraksis. Denne moderne klassiker har haft stor betydning for dansk og nordisk opdragelses-

praksis (Foros & Vetlesen, 2014). Juuls teoretiske ståsted kan karakteriseres som klassisk udviklingspsykologisk med Daniel Stern som primær reference. Han opsummerer bogens overordnede tema på følgende måde: *“Det handler om at lære sig selv og sine børn at kende, at lære de personlige grænser at kende og respektere disse og omgås sine børn så autentisk som overhovedet muligt”* (Juul, 1999, s. 9). For Juul er det afgørende, at den voksne værner om sin egen personlige integritet (dvs. kender sine grænser), men også værner om barnets integritet.

Per Schultz Jørgensen er dansk psykolog, der længe har haft stor betydning for forældre og professionelles forståelse af børn og gode pædagogiske- og opdragelsespraksisser. Schultz Jørgensen har i mange år været professor i social psykologi på Danmarks Pædagogiske Universitet. I foråret 2018 var han medlem af det føromtalte opdragelsespanel nedsat af daværende børne- og socialministeren Mai Mercado. Schultz Jørgen anlægger et bredt socialpsykologisk perspektiv i sin bog, der trækker på en række forskellige filosoffer (fra Aristoteles til John Locke) og klassiske selvpsykologer som Anna Freud og Erik Erikson, såvel som klassiske eksperimenter (ex. Mischels (2015) skumfidus eksperiment) og longitudinale studier så som Dunedin studiet, og Kauai Island projektet om børns muligheder for at klare sig godt over et livsforløb. Bogen handler om, hvordan vi gør børn robuste. En stor del af bogen handler således om, hvordan vi skal forstå robusthed. Schultz Jørgensen understreger, at det er et komplekst spørgsmål, men skriver at robusthed *“...berør spørgsmålet om tilstrækkelig selvkontrol til at bevare et vist overblik”* (Schultz Jørgensen, 2017, s. 12). Hans overordnede svar på, hvorledes vi skal opfostre robuste børn, er ved at skabe en karakterdannende kultur: *“... børn skal inddrages og udfordres i en karakterdannende kultur – hvor vi støtter deres udvikling frem til livsmod, ansvar og vedholdenhed”* (s. 8).

Sofie Münster er uddannet cand.scient.pol., har været direktør for LøkkeFonden, hvor hun skabte Dreng Akademi, og leder den meget populære forældreblog Nordic Parenting. Hun var i foråret 2018 formand for socialministeriets opdragelsespanel. Hendes bog trækker på en neurovidenskabelig diskurs og på psykologisk eksperimentel forskning som eksempelvis David Yeagers studier af *growth mindset* og betydningen af børns kognitive indstillinger for deres læring. Hendes anliggende med bogen er, at:

“ruste børn, så de, ud over at være glade børn, også er i stand til at kunne klare livet, som det møder dem, og dermed får det bedste mulige udgangspunkt for også at få det godt som unge og voksne” (Münster, 2017, s. 10).

Dette udfolder hun med at understrege, at børn har brug for kærlighed, men de har også brug for forældre, der lærer dem at håndtere modstand.

Analyse

I det følgende vil jeg præsentere analysen af bøgerne. Bøgerne er fundet ved at søge på nøgleord som ‘opdragelse’, ‘børn’, ‘udvikling’ og ‘forældre’. Jeg har søgt i universitetsbibliotekets søgedatabase, men også på google.com og saxo.dk. Jeg fandt fem bøger på dansk, der er udgivet af danske forlag i 2017. Ud over ovenstående var der to yderligere bøger, som jeg har valgt ikke at inddrage i analysen. Det drejer sig om Ross W. Greenes bog: *“Opdragelse uden skældud. En praktisk guide til dig der ønsker at få det bedste frem i dit barn.”* Greene er, ligesom Schultz Jørgensen, psykolog. Hans bog er den danske oversættelse af hans engelske bog, der blev udgivet i 2016 i USA, og hans publikum er derfor en anden, end de øvrige bøger der er medtaget. Hans bog skriver sig således ind i nogle andre diskussioner, end dem der udfolder sig i Danmark, men pointerne er genkendelige om minder meget om dem, vi finder i Jesper Juuls bog. Den anden bog, der

ikke er medtaget, er Smilla Lynggaards bog: *“Slut fred med dit viljestærke barn – og dig selv”*. Lynggaard er uddannet pædagog og arbejder som familierådgiver. Hendes bog er rettet mod forældre, der har et “viljestærkt” barn. Det er uklart, hvad dette præcist dækker over, men bogen retter sig mod børn, der har særligt vanskeligt ved at lade sig socialisere og indordne sig under gængse normer og krav. Lynggaards bog er a-teoretisk, men der er tydelige tråde til Jesper Juuls forståelse af børn. Jeg har valgt ikke at medtage den i den samlede analyse, da tankerne er grundigere udfoldet i Juuls bog. Ved at fokusere på de bøger, der har haft størst betydning i dansk kontekst, har jeg mulighed for at skærpe analysen og gå mere i dybde med de enkelte bøger.

Jeg har stillet tre spørgsmål til bøgerne:

1. Hvilke(t) problem(er) adresserer de?
2. Hvilket idealsubjekt forsøger de at bidrage til at udvikle?
3. Hvilket svar har de på, hvorledes man løser problemstillingerne og støtter udviklingen af et barn, der lever op til deres subjekt-ideal?

Analysen er lavet som en tematisk analyse, hvor bøgerne er gennemlæst flere gange. Derefter er svarene på de tre spørgsmål identificeret og kategoriseret i temaer (med inspiration fra Braun og Clark, 2006). Analysen præsenteres i to dele. I første del præsenterer jeg bøgernes beskrivelse af problemet, som de forsøger at adressere. De laver korte problemanalyser, så jeg vil i denne del situere deres beskrivelser i en bredere historisk og politisk kontekst for at skabe en mere robust forståelse af de problemstillinger, som de adresserer. I næste del af analysen beskriver jeg deres bud på, hvorledes forældre bør opdrage deres børn for at løse disse problemer, samt hvilket idealsubjekt, deres svar retter sig mod at udvikle. Her vil jeg bruge psykologen Jack Martins (2007) beskrivelser af de forståelser af selvet, der eksisterer

i pædagogisk psykologisk forskning over de seneste 150 år.

Martin beskriver tre forståelser af selvet med tilhørende praksisser, der understøtter udviklingen af barnets selv. Han argumenterer for, at disse tre forståelser er spændt ud mellem en orientering mod barnets individuelle frihed på den ene side, og institutionelle og samfundsmæssige behov på den anden. Den første forståelse af barnets selv er 'det ekspresive selv'. Denne forståelse af selvet har rødder i Maslows (1954) og Rogers (1968/1983) arbejde, der var en reaktion på behaviorismens ydrestyrede og mekaniske forståelse af mennesket. I stedet udviklede de en forståelse af selvet, der er rettet mod maximal 'autencitet', autonomi og behovstilfredsstillelse, der udvikles gennem en beskyttelse mod samfundets undertrykkende krav (Martin, 2007).

Den anden forståelse af selvet er 'det selvforvaltende selv', der har rødder i en kognitiv forståelse af subjektet. I denne forståelse udvikles selvet i samspil med omverdenens krav, og er rettet mod selvkontrol og selvregulering, såvel som self-efficacy, dvs. troen på egne evner til at mestre de krav omverdenen stiller. Selvet forstås som en strategisk, selvovervågende og entreprenant bestyrer. Til sidst peger Martin (2007) på det relationelle selv, der formes historisk og socialt. Han argumenterer dog for, at denne forståelse af selvet er underrepræsenteret i den pædagogisk psykologisk litteratur. Den er repræsenteret ved Dewey, Vygotsky og Lave, men denne forståelse af selvet finder sjældent vej til mainstream pædagogiske praksisser (Martin, 2007), og er ej heller repræsenteret i de tre analyserede opdragelsesbøger.

Analyse af problemstillingerne, som bøgerne adresserer

Alle tre bøger søger at indkredse gode opdragelsespraksisser ved at forholde sig til et eller flere kerneproblemstillinger. Disse problemstillinger udspringer dels af det forhold,

at autoritet og traditioner er blevet opløst, og dels af det forhold, at mange børn og unge i dag har det psykisk vanskeligt. Alle bøgerne peger på dekonstruktionen af autoritet som en kerneproblemstilling. Dernæst forholder de sig til problemet med skrøbelige eller tilsyneladende selvoptagede børn på forskellig vis, som et problem der udspringer af den manglende voksenautoritet. Jeg vil derfor tage udgangspunkt i en historisk beskrivelse af autoritet og denne dekonstruktion, og efterfølgende undersøge problemet med de tilsyneladende skrøbelige børn.

Problem1: Dekonstruktionen af autoritet

“Siden den traditionelle vestlige kernefamilie som følge af den antiautoritære bevægelse og kvindernes kamp for ligestilling i 1970'erne begyndte at gå i opløsning, har begrebet “forældres lederskab” befundet sig i en form for identitetskrise” (Juul, 2017, s. 12). Alle bøgerne peger på, at det historiske opgør med autoritet skaber et kerneproblem for forældre i dag. Uden den traditionelle autoritet er forældre efterladt med en usikkerhed omkring, hvorledes de skal tage ansvar og stille krav til deres børn. Bøgerne beskriver alle, at det netop er forældrenes evne til at tage ansvar og indtage rollen som leder i familien, der er nutidens kerneproblematik. Sofie Münster beskriver dette på følgende måde:

“Vi er ikke vant til at arbejde med forventninger og faste rammer – måske fordi vi opfatter det som en lidt gammeldags tilgang til forældreskab [...] Modsat tidligere generationer vokser nutidens børn og unge nemlig ikke op med en stærk styring fra autoriteter. De er i langt højere grad overladt til sig selv og gør ikke automatisk, hvad deres forældre, lærer eller chef siger. Snarer tværtimod” (Münster, 2017, s. 36).

Bøgerne peger endvidere på, at denne opløsning af autoritet er forbundet med en aftraditionisering af familielivet og forældrerollen. Per Schultz Jørgensen (2017) skriver eksempelvis: *“Sociale normer har i århundreder været en*

sikker angivelse af, hvad der er ret og rigtig eller i det mindste fornuftigt – i dag er denne forankring opløst...” (s. 55). Han beskriver endvidere, at autoritetens og traditionens opløsning indebærer en betydelig risiko for opdragelsespraksisser:

“Den moderne opdragelse er historisk set den mest børnevenlige nogensinde – og godt for det. Det betyder en demokratisk opdragelse – ikke en autoritær [...] Det er et kæmpeskridt for opdragelsen i retning af humanistisk og psykologisk begrundet opdragelse. Men hvis denne børnevenlighed udvikler sig til, at børn så at sige selv sætter dagsordenen, og forældrerollen indskrænker sig til at servicere og tager form af “curlingopdragelse”, så er der slet ikke tale om opdragelse” (s. 67).

Selv om Schultz Jørgensen maner til ro omkring dette billede af manglende opdragelse i en dansk kontekst, argumenterer han alligevel for, at der er træk i opdragelseskulturen, der peger i retning af denne manglende opdragelse (Schultz Jørgensen, 2017, s. 68).

Beskrivelse af historisk kontekst: Først må vi stille spørgsmålet, hvad er autoritet? Det er en vanskelig opgave, og Arendt (1968) svarer kun ved at henvise til, hvad det ikke er: “If authority is to be defined at all it must be in contradistinction to both coercive power and persuasion through argument” (Schultz Jørgensen, 2017, s. 92). Autoritet er, ifølge Arendt, ikke undertrykkende magt. Hvis man er nødt til at ty til dette, har man ikke autoritet. Men man har heller ikke autoritet, hvis man må overtale den anden gennem rationelle argumenter. “Forhandlerfamilier”, som Schultz Jørgensen beskriver, er altså familier, hvor forældrene ikke har autoritet, men må forlade sig på deres evne til overtalelse. Ordet ‘autoritet’ kommer fra det latinske ord *auctoritas*, der defineres som “a force that was ‘more than advice’ and ‘less than a command’ – an ‘advice which one may not safely ignore’” (Furedi, 2013, s. 60). Autoritet er således ikke forbundet med under-

trykkelse, men beror i stedet på en *accept* af et ulige forhold (Arendt, 1968, s. 93). Begge parter må altså acceptere, at man *bør* lytte til den, som har autoritet.

Starten af aftraditionalisering og opløsning af autoritet skal, ifølge den Britiske sociolog Frank Furedi (2013), findes hos Martin Luther og protestantismen. Igennem reformationen i femtenthundredetallet blev præsternes og kirkernes autoritet destabiliseret. Individet fik direkte adgang til Gud uden om præsten, der ellers havde autoriteten som mellemmand mellem Gud og mennesket. Efter reformationen måtte individet derfor selv tage ansvar for sit forhold til Gud, og således også sin egen samvittighed. Den britiske historiker Geoffrey Elton understreger reformationens rolle i den gryende individualisering og argumenterer for, at Luthers teologi “... *denounced authority and led man to seek the ultimate reality within himself, at the expense of those which counselled submission to the established order*” (Elton citeret i Furedi, 2013, s. 164).

I renæssancen blev Gud erstattet af mennesket som universets centrum. Denne proces fortsatte med tænkerne fra romantikken og oplysningstiden, der kulminerede med, at Nietzsches proklamerede Guds død i 1878 (Kvale, 2004). Mens kirkens autoritet langsomt smulderede, blev kongens og enevældets autoritet ligeledes udfordret igennem de store revolutioner, der startede i syttenhundredetallet. Med sine rødder i reformationen medførte denne proces en ny forståelse af forholdet mellem den enkeltes frihed/autonomi og autoritet. Mens man tidligere havde forstået autoritet som en forudsætning for frihed, blev der nu skabt et modsætningsforhold mellem de to:

“More specifically, through solidifying this contradictory relationship, freedom and authority would be increasingly interpreted as the polar opposite of the other. The pre-Reformation consensus, which regarded authority as essential for the realisation of freedom, now gave way to a radically new interpretation” (Furedi, 2013, s. 164).

Religiøse logikker blev oversat til sekulære temaer. Teologiens kontemplation blev erstattet af introspektion og psykoterapi (Kvale, 2004). Sandheden kunne findes i selvet. Autonomien blev hyldet som evnen til at tænke for en selv, med filosoffer som Kant og Rousseau som centrale aktører. De betragtede sig selv som 'enlighteners', som beskrives på følgende måde af Furedi (2013): "*One who, trampling on prejudice, tradition, universal consent, authority, all that enslaves most minds dares to think for himself*" (s. 208). Parallelt med opblomstringen af psykoterapi og introspektion, var modernitetens dominerende autoritet videnskaben og den rationale tænkning. Frihed skulle skabes gennem uddannelse, videnskab og teknologisk fremskridt. Denne logik udfordres dog i det tyvende århundrede af en række faktorer, ikke mindst de to verdenskrige, der rystede troen på videnskaben som udelukkende et emanciperende projekt (Kvale, 1990). Den følgende fremkomst af postmodernismen opløste yderligere videnskabens autoritet, der mistede sin værdi som sandhedens autoritet, og bliver i stedet målt på sin performativitet og global kommensurabilitet (Lyotard, 1984).

I tiden efter anden verdenskrig var der stor fokus på betydningen af autoritet. Det ses eksempelvis med klassiske eksperimenter som Stanley Milgrams eksperiment, der, inspireret af koncentrationslejrene, undersøgte menneskers villighed til at give andre strøm (selv en dødelig mængde), når en autoritet (mand i kittel) bad dem om det (Milgram, 1963). Tiden var præget af ungdomsoprøret i 1968 og opblomstringen af reformpædagogikken og den elevcentrerede undervisning. I psykologien blomstrede den humanistiske psykologi med fokus på selv-aktualiseringens og individets indre potentialer. Logikken i den humanistiske psykologi er, at samfundet i al almindelighed og barnets konkrete opvækstmiljø i særdeleshed kan forvrænge og ødelægge muligheden for udviklingen af barnets *sande* jeg. Målet er således at skabe et miljø, der i stedet fremmer

udviklingen af barnets autentiske jeg. Denne tænkning skabte fundamentet for elevcentreret læring, med eksempler som Carl Rogers *Freedom to learn for the 1980's* (1983; første udgave fra 1969) og i en dansk kontekst Knud Illeris' *Problemorientering og deltagerstyring* (1974).

Grundet dette fokus på samfundets, traditionernes og autoriteternes destruktive magt opløses mange høflighedsnormer. Der var fokus på en frisættelse fra tidligere kulturelle bånd, og en prioritering af individets egen evne til at definere sig selv (Schultz Jørgensen, 2001). Dette beskriver sociologen Richard Senneth i 1978 i sin bog *The Fall of the Public Man*: "*Manners and ritual interchanges with strangers are looked on as at best formal and dry, at worst as phony*" (s. 3). Høflighed og traditionelle omgangsformer blev set som ikke-autentiske. Dette gjorde sig gældende i hele verdenen, men kan givetvis argumenteres for, at de nordiske lande var bannerfører og har taget opgøret med høflighedsnormerne længst (Andersen, 2014). Uden høflighedsnormer og formelle former er der ingen klare retninger for, hvad man opdrager børn *til*. Dette må forældre selv tage stilling til.

Den forståelse af selvet, der opstår, promoveres og dyrkes i perioden omkring 1960'erne og frem, kan betegnes 'det ekspressive selv' (Martin, 2007). Dette ekspressive selv er rettet mod selvrealisering, behovstilfredsstillelse og maximal autonomi. Men et ensidigt fokus på det ekspressive selv kan være problematisk, idet den kun tilgodeser én dimension af spændingen mellem individets autonomi og individets pligt til at agere som passende borger. Som vi skal se, adresserer bøgerne denne del af spændingen i den anden problematik, som de beskæftiger sig med, nemlig de "sårbare" og "selvoptagede" børn, eller det som på engelsk betegnes "cottonwool children" (Bristow, 2014).

Problem 2: De “sårbare” og “selvoptagede” børn

Der er ingen tvivl om, at dette opgør mod undertrykkende autoriteter har været vigtigt og godt for børn såvel som for voksne. Afskaffelsen af revselsesretten og opgøret med den autoritære opdragelsespraksis illustreret ved talemåder som *“din vilje er i min lomme – og der bliver den!”* (Juul, 2017, s. 133) er eksempler på vigtige udfald af denne tids opgør med autoriteter. Men der bliver i bøgerne peget på en bekymring for, at opløsningen af autoritet har medført en aftraditionalisering, der afstedkommer usikkerhed omkring opdragelse. Ifølge Juul har dette resulteret i en børnegeneration, der opfattes som sårbar og sågar betegnes som “egocentrisk” og “u-empatisk”:

“Mange lærere og pædagoger i daginstitutioner er blevet virkelig usikre, fordi de i løbet af de seneste to årtier har mødt så mange “egocentriske”, “u-empatiske” og “asociale” børn. Det drejer sig om børn uden en sund selvfølelse, men med et opblæst, dominerende ego – resultatet af forældres ineffektive lederskab, forkælelse, overflødig ros og “curling”” (Juul, 2017, s. 184).

Mens Juul er bekymret for udviklingen af børnenes ego og den tilsyneladende tendens til selvoptagede, er Schultz Jørgensen og Münster mere eksplicit optaget af børnenes robusthed og evne til at håndtere modstand. Münster beskriver, hvorledes 30% af 19-årige piger har følt behov for psykologhjælp i løbet af deres liv, og 26% af 10-24-årige føler sig pressede (mod 14% i 2005) (Münster, 2017, s. 13). Hun skriver:

“Tallene er selvfølgelig ikke udtryk for, at flertallet af danske børn oplever deciderede problemer, men realiteten er bare, at modstand jo rammer os alle, og derfor er det vigtigt at ruste sine børn så godt som overhovedet muligt, hvis man gerne vil give dem det bedst mulige udgangspunkt i livet” (Münster, 2017, s. 14).

Schultz Jørgensen beskriver ligeledes en række statistikker, eksempelvis at antallet af børn og unge, der får udskrevet antidepressiv medicin, er steget med 60% mellem 2009 og 2016 (Schultz Jørgensen, 2017, s. 83). Han laver endvidere en kobling mellem den tilsyneladende selvoptagede og en manglende robusthed hos nutidens børn:

“Mange børn i dag er faktisk ikke specielt robuste. Pædagoger og lærere fortæller om børn i indskolingsårene, der ikke er særlig sociale, de kræver megen opmærksomhed, de har svært ved at koncentrere sig, og de giver for let op. Robusthed er ikke lige det, der karakteriserer dem” (Schultz Jørgensen, 2017, s.12).

De ikke-robuste børn er også nogle, der “ikke er særlige sociale” og som “kræver megen opmærksomhed.” Mens problemstillingerne “de selvoptagede børn” og de “sårbare børn” er forskellige, og bøgerne forholder sig forskelligt til dem, fletter de sig sammen, som i ovenstående Schultz Jørgensen citatet, hvor de ikke-robuste børn også er nogen, der angiveligt kræver megen opmærksomhed. Jeg vil i det følgende beskrive den historiske kontekst for denne problemstilling, og pege på, hvorfor problemstillingerne om de tilsyneladende selvoptagede og sårbare børn til tider ses som to sider af samme problematik.

Beskrivelse af historisk kontekst: Det står klart, at der er en høj frekvens af danske børn, der har det psykisk dårligt, som ses i den seneste VIVE rapport om danske børn og unges velfærd og trivsel (Ottosen, m.fl., 2018). 59% af alle 15-årige oplever sig ensomme ofte eller meget ofte (s. 201), 5% af alle 15-19-årige har forsøgt at begå selvmord (s. 193), 36% af 19-årige piger og 16% af 19-årige drenge har haft en psykisk lidelse (s. 191), 46% 19-årige piger og 25% 19-årige drenge har fået psykologhjælp mellem 2015 og 2017 (s. 192). Der er altså mange danske børn og unge, der har det vanskeligt, som Münster og Schultz

Jørgensen gør opmærksomme på. Hvorvidt nutidige danske børn rent faktisk bør betragtes som mere selvoptagede og egoistiske, er vanskeligere at svare entydigt på – der findes mig bekendt ingen undersøgelser, der kan verificere denne forståelse af nutidens børn. Der er givetvis en højere forekomst af uro og vold i skolerne (Szulevicz, 2016). Dette er dog ikke nødvendigvis at betragte som udtryk for *selvoptagede* børn. Der findes mange grunde til denne stigning af uro og vold. Eksempelvis er der et større outcome orienteret fokus i folkeskolen, hvilket afstedkommer flere prøver og et bestandigt øget præstationspres for eleverne. Samtidig resulterer inklusionsbestræbelserne i, at undervisningen skal tage højde for, at der er flere børn i vanskelige læringsituationer i de almene klasser. Dette øger presset på lærerne, der både skal øge børnenes målbare læringsoutcome og skabe trygge, trivselsfremmende og inkluderende fællesskaber. Selv om der ikke findes entydige svar på den øgede uro i skolen, spiller det øget pres på både elever og lærer utvivlsomt en rolle (Szulevicz, 2016). I den politiske diskurs bliver der dog sjældent peget på disse strukturelle og interaktionelle betingelser som skyld i den høje forekomst af urolige og utilpassede elever. Man gør sig umage for ikke at individualisere problemstillingen ved at sige, at det er børnene, der er problematiske, men forskyder i stedet det individualiserede ansvar og peger på forældrenes manglende evne til at opdrage, som er klart i citatet ovenfor af Juul, hvor de selvoptagede børn forstås som *“resultatet af forældres ineffektive lederskab, forkælelse, overflødig ros og “curling”*” (Juul, 2017, s. 184).

Selv om det er usikkert, hvorvidt det er rimeligt at sige, at der i dag findes en højere forekomst af “egoistiske” eller “selvoptagede” børn, står det klart, at børn i dag lever deres hverdagsliv i institutioner og praksisser, hvor de lærer at være opmærksomme på egne følelser og egne behov. Steinar Kvale (2004) beskriver dette ved at pege på, at elevcentreret

pædagogik socialiserer elever til at være meget selvbevidste og opmærksomme på egne behov. De trænes i at begå sig i et intimiseret offentligt rum, hvor deres private følelser og motiver italesættes åbent og gøres til genstand for belæg for handling. De udvikler herved fleksibilitet og omstillingsparathed, og rustes til at *“konstruere og rekonstruere deres personlige livsstil”* (s. 38). Kvale (2004) argumenterer for, at dette subjekt er i pagt med markedets forandringer, hvor individet hele tiden er i bevægelse og hele tiden opsøger at få sine behov (både fysisk, men i høj grad psykisk) opfyldt. Eleverne socialiseres herigennem til at være forbrugere – bevidste om egne behov og ønsker, samt vant til at de, som kunde, altid har ret, om end praksis også lærer dem, at de netop *ikke* altid har ret, og *ikke* kan få deres behov opfyldt.

Thomas Ziehe (2003) retter endvidere en kritik af reformpædagogikken, elevcentreret pædagogik og projektarbejde, hvor et centralt anliggende er, at koble undervisning til elevernes egen livsverden og interesse horisont (ex. Illeris, 1974). Med begrebet “fremmedhedsaversion” beskriver Ziehe (2003) elevens manglende evne til at forholde sig til og fordybe sig i emner, spørgsmål og stof, som de ikke direkte kan tilskrive mening og forbinde sig selv med. Derudover argumenterer han for, at nutidens børn og unge har en øget selvrefleksivitet og en bestandig tro på egen formbarhed. Børn og unge, siden 1980’erne, er altså i høj grad socialiseret til at begå sig i en verden (som de møder den i undervisningen), der tilpasser sig deres livsverden og egen horisont, samt evnen til at forholde sig reflektivt til dette.

Hverken Kvales eller Ziehes analyse betyder nødvendigvis, at elever er mere “selvoptagede” eller “egoistiske” i dag end tidligere, men de viser, hvorledes elever er mere bevidste om egne behov, kan reflektere over og italesætte disse og er vant til, at de, i nogen udstrækning, kan stille krav om, at verdenen tager hensyn til deres horisont, interesser og

behov. Kvaales og Ziehes analyser tilbyder en forklaring på rationalet bag den tilsyneladende kobling i bøgerne mellem børn, der angiveligt er selvoptagede og egoistiske og samtidig sårbare. Ifølge dette rationale kan børn, som er dygtige til at italesætte egne behov, og som socialiseres til at forvente at disse i nogen grad imødekommes, potentielt opleves som selvoptagede, idet de netop er opmærksomme på *egne* behov og *egen* livsverden. Samtidig er der risiko for, at børnene oplever det som særdeles vanskeligt, hvis verdenen ikke møder disse behov. Schultz Jørgensen beskriver koblingen tydeligt:

“Det er min opfattelse, at sårbarhed er noget, vi alle rummer i en eller anden udstrækning, og den hænger dybest set sammen med vores selvopfattelse. Sårbarheden er forbundet med en selvusikkerhed, og derfra er der ikke langt til en antagelse af en sammenhæng mellem udbredelsen af sårbarhed (og sensitivitet) og tidens enorme selvforkusering.” (Schultz Jørgensen, 2017, s. 92).

Selv om dette rationale synes at gøre sig gældende i bøgerne og givetvis også i nogle samfundsdiskurser, vil jeg understrege, at det er en forsimplet forståelse af den høje prævalens af børn og unge, der har det psykisk vanskeligt. En undersøgelse af børn og unges sårbarhed må tage højde for samfunds- og uddannelsesstrukturer såvel som analyser af globale og lokale kulturelle tendenser. Juul, Schultz Jørgensen og Münster forsøger dog ikke at forklare den høje prævalens af børn og unge, der giver udtryk for psykisk mistroivsel, men forholder sig snarere til, hvad vi skal gøre ved problemstillingen. Dette vil jeg vende mig mod nu.

Bøgernes svar på problemstillingerne

De tre bøger forholder sig til, hvorledes man som forældre kan adressere disse to problemstillinger, nemlig dekonstruktionen af autoritet og de tilsyneladende skrøbelige og selvoptagede børn. I denne sektion vil jeg se nærmere på, hvilke svar de tre bøger har på problem-

stillingerne, samt pege på det subjektideale de søger at udvikle. Der er stort overlap mellem bøgernes svar. Det drejer sig om et samarbejds-/partnerskabsideal, og en selvudviklingsimperativ, såvel som en dialogbaseret tilgang, der bestræber sig på at forstå barnets livsverden og deres begrundelser for handlinger. Der er ligeledes bred enighed om, at forældres primære opgave er, at give børnene en stærk *selvfølelse* eller “stærk indre kerne”. Der er uenighed på tværs af bøgerne omkring tilgangen til krav til børn, samt hvor fleksibel eller fast voksne bør være omkring hverdagens struktur. Derudover er der uenighed omkring, hvorvidt børn først skal lære at kende sine egne følelser og behov (dvs. udvikle sig som autonomt individ), for derefter at kunne indfri kontekstens krav, eller om det er gennem indfrielsen af kontekstens krav, at børn bliver til autonome subjekter. Der er dog enighed om, at både krav og opmærksomheden på følelser og behov er nødvendigt for at udvikle sig til et sundt og velfungerende menneske.

Jesper Juul: Førerulve. Det livsvigtige lederskab i familien:

Lederskab, partnerskab og samarbejde: Alle tre bøger peger på, at der er brug for, at forældre påtager sig *ledelse* i familien: Juul: “*For at opdrage børn med succes må den voksne tage lederskab*” (Juul, 2017, s. 19).

Alle bøgerne bestræber sig imidlertid også på at skabe en forståelse af lederskab (autoritet), der ikke hæmmer barnets udvikling af autonomi. Dette tema er dog tydeligst hos Jesper Juul, der skriver, at den form for lederskab, som han argumenterer for, er et ikke-destruktivt lederskab, og han fastholder dermed opgøret med det autoritært forældreskab. For Juul er løsningen på dilemmaet mellem forældres lederskab og opdyrkelsen af barnets autonomi, at forældre og børn skal indgå i et *partnerskab*, hvor man i fællesskab samarbejder om barnets udvikling. Juul lægger stor vægt på, at børn *ønsker* at samarbejde, og deres

eventuelle vrangvilje mod forældres krav skal forstås som en modstand mod undertrykkelse: *“Hvorfor gør så mange børn modstand eller bliver rasende? Fordi deres forældre ofte udviser en grundlæggende mistillid til børnenes naturlige evne til og ønske om at samarbejde”* (Jουλ, 2017, s. 147). Partnerskabet baserer sig på et *ligeværdigt* samarbejde, hvor barnets perspektiv har lige meget værdi som forældrenes. Han understreger, at *ligeværdighed* ikke er det samme som *lighed* (s. 158), og beskriver denne *ligeværdige* relation på følgende måde: *“At behandle andre mennesker – uanset alder – ligeværdigt er at udvise respekt for deres personlige grænser (det vil sige deres værdighed) og tage deres følelser, tanker og meninger lige så alvorligt som dine egne”* (Jουλ, 2017, s. 41). Det er således klart, hvad *ligeværdighed* betyder. Men på hvilken måde skal forældrene bevare et *ulige* magtforhold, samtidig med, at de tager *“deres følelser, tanker og meninger lige så alvorligt som dine egne”*? Også her er bøgerne enige om svaret, nemlig *dialog*: *“Vejen til den frugtbare gensidighed går gennem dialogen.”* (Jουλ, 2017, s. 37).

Dialog: På tværs af bøgerne peger forfatterne på, at dialog med barnet er nøglen til at være leder på en måde, der ikke undertrykker barnet. Juul beskriver et eksempel med en dreng, Max, på tre år, der ikke vil have børstet tænder. Den fiktive idealudveksling mellem Max og hans far beskrives som følger:

“Max: Hvorfor, far? Jeg har ikke lyst til at børste tænder!”

Far: Ved du, hvorfor du ikke har lyst?

Max: Nej ... Jeg har bare ikke lyst.

Far: Det var en skam, jeg vil virkelig gerne vide hvorfor [...] men så tænk over det og sig til, når du ved det” (Jουλ, 2017, s. 34).

Der beskrives hermed et ideal om at lytte til sit barn, men også et ideal om et sprogligt selvbevidst barn, der kan give udtryk for sine ønsker, behov og begrundelser. Forældres rolle er der-

med dels at støtte børn i udviklingen af deres evne til at bevidstgøre og udtrykke sine følelser og behov, og dels at anerkende disse, forholde sig empatisk til dem og agere fleksibelt på baggrund af disse. Det betyder ikke, ifølge Juul, at forældre skal imødekomme børns lyster og ønsker, men respektere og anerkende disse. Han begrundet dette med, at børn ikke altid selv er bevidste om deres grundlæggende behov og derfor har brug for støtte fra forældre (Jουλ, 2017, s. 19).

At tilpasse sig eller ikke at tilpasse sig – tvisten om krav: Der er en inkonsistens i Juuls forståelse af, hvorvidt børn skal støttes i at tilpasse sig kulturen. Se eksempelvis disse to udsagn, hvor han i det første argumenterer for, at forældre bør hjælpe børn tilpasse sig, hvorimod han i det andet kritiserer tilpasning for at undertrykke individualitet: *“... børn har brug for kvalificeret hjælp til at tilpasse sig kulturen i det samfund, de er en del af, og i den familie, de fødes ind i”* (Jουλ, 2017, s. 19). *“... de fleste af os er opdraget til at tilpasse os og dermed til at tilsidesætte vores individualitet”* (Jουλ, 2017, s. 25).

Han skriver endvidere, at forældre og fagfolk dybest set ønsker “pæne” børn:

“... flertallet af forældre og fagfolk inderst inde ønsker præcis det samme, som også mine forældre og lærere ønskede, nemlig pæne, velopdragne og lydige børn, som tilpasser og indordner sig. Børn som bekræfter de voksnes selvbillede. Forskellen i forhold til tidligere er, at de i dag gerne vil opnå dette på en meget mere venlig og meget mindre voldelig måde end for 60 år siden.” (Jουλ, 2017, s. 127).

Igennem det meste af bogen forstås tilpasning som det modsatte af autonomi. I stedet skal fokus i opdragelse (gennem empati og dialog) være individets personlige udvikling: *“Det overordnede pædagogiske mål er ikke længere tilpasning, men individets udvikling”* (Jουλ, 2017, s. 23).

Selvudviklingsimperativet: For Juul må forældres lederskab basere sig på, det han kalder *personlig* autoritet. Denne form for autoritet adskiller sig fra den traditionelle autoritet, som Juul beskriver som en autoritet baseret på en på forhånd givet rolle og en “*næsten ubegrænset personlig magt*” (Juul, 2017, s. 22). Ifølge Juul skaber denne form for autoritet frygt og usikkerhed hos børn. I stedet defineres den personlige autoritet som “*baseret på selvfølelse, selverkendelse, selvagtelse, selvtilid og på individets evne til at tage sine personlige værdier og grænser alvorligt, samtidig med at det ikke giver efter for fristelsen til at blæse sit ego op*” (Juul, 2017, s. 24). Godt forældreskab handler ifølge Juul i høj grad om at kende sig selv og sine egne grænser: “*Det afhænger kun af forældres vilje til personlig udvikling og er helt uafhængigt af, hvornår man begynder og hvor anderledes, det enkelte barn er.*” (Juul, 2017, s. 37).

Det er altså ikke kun børnene, der skal guides og støttes i deres egen unikke udvikling, men også forældrene skal udvikle sig, for at kunne magte denne opgave som udviklingscoach. Juul udtrykker det på følgende måde:

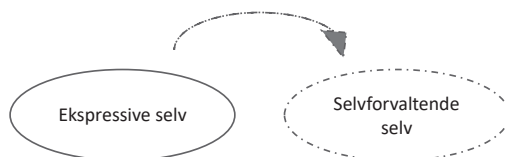
“*Spørgsmålet er, om vi er parate til at tillade, at vores børn kommer så tæt på os, at de vækker de følelser og tidligere erfaringer, vi har forsøgt at undertrykke, så godt vi kunne, såvel som de følelser, vi ikke endnu har stiftet bekendtskab med*” (Juul, 2017, s. 72).

Der er en gennemgående opfordring til at indgå i et terapeutisk forhold til sig selv for at være en god forælder. Man skal forholde sig til sine gamle traumer og relationelle mønstre, således at de ikke påvirker den relation, man har med sit eget barn. Den gode opdrager har fokus på udviklingen af sig selv.

Forståelse af selvet: For Juul er det centrale, at forældre støtter op om, at børn udvikler et ekspressivt selv, der er rettet mod selvrealise-

ring, behovsankerendelse og maximal autonomi. Det er et selv der har tillid til værdien af sine egne følelser og behov, der ikke uden videre tilpasser sig, men bliver bevidst om egne personlige værdier, grænser og autenticitet (defineret som, at man tør være sårbar, Juul, 2017, s. 137). Det er et selv, der tager sig selv alvorligt og værner om sin integritet.

Juuls bog handler ikke ret meget om børn, men har i stedet fokus på forældre. Hans fokus er på, at støtte forældre i at støtte udviklingen af børns ekspressive selv. Der er en subtil antagelse i bogen om, at hvis blot børn udvikler sig som autentiske subjekter, der har selvtilid og autonomi til at give udtryk for og gøre krav på deres behov, vil de udvikle sig til empatiske, selvberoende subjekter, der støtter op om fællesskabet. Man kan illustrere hans fokus med nedenstående figur, der viser fokuset på det ekspressive selv og en underliggende antagelse om, at det selvforvaltende (selvregulerende og selvkontrollerende) selv, der tager vare på fællesskabet, formes som resultat af den første.



Figur 1.

Per Schultz Jørgensen: Robuste Børn. Giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv:

Robusthed: I modsætning til Jesper Juuls bog (2017), hvor forældres adfærd er i fokus, er det barnet, der er i fokus i Schultz Jørgensens bog (2017). Han udfolder et subjektideal omkring det *robuste* barn, der udvikler autonomi gennem robustheden. Bogen udfolder dette ideal samt peger på måder, hvorpå voksne (forældre og professionelle) kan støtte op om udviklingen af barnets robusthed. Igennem bogen anvendes en række definitioner på ro-

busthed, som alle har to elementer, nemlig et handlingselement og et element af udholdenhed. Robusthed er: *“en parathed til at handle og en psykisk fleksibilitet, der gør det muligt også at rumme svagheden”* (Schultz Jørgensen, 2017, s. 95).

“en styrke til at kunne holde opmærksomhed og fokus på en aktivitet på trods af modstand og krise og at kunne tilpasse indsatsen i forhold til mulighederne. Denne styrke kan udvikle sig til en karakteregenskab, der henter sit indhold fra beslægtede karakteregenskaber som vedholdenhed, ansvarlighed og målrettethed, og kan integreres med livsmod og livskvalitet” (Schultz Jørgensen, 2017, s. 17).

Igennem bogen udvikler han en kompleks forståelse af robusthed, som er knyttet til barnets selvforhold. Hans praktiske råd handler om, at børn skal opleve, at forældre stiller krav til dem, og at de forventes at bidrage til fællesskabet. Dette gøres med en stilladserende tilgang, hvor forældre støtter, hvor det er nødvendigt. Han mener således ikke, at børn har brug for modstand (hvilket står i kontrast til Münsters tilgang), men snarere, at de har brug for støttende voksne, der ikke overtager deres opgaver, men hjælper dem, når der er behov.

Internalisering og selvregulering: Schultz Jørgensen understreger, at en karakterdannende kultur stiller krav til børn, så de oplever, at de bidrager til fællesskabet. Men, ligesom Juul, er Schultz Jørgensen optaget af, at disse krav ikke skal lede til en blind tilpasning. En sådan tilpasning ville udspringe af en ydre kontrol, der hærder, tugter og undertrykker barnet. I stedet *“skal barnets egen bevidsthed ind i processen og gradvist overtage kontrollen”* (Schultz Jørgensen, 2017, s. 135). De ydre strukturer og krav skal internaliseres og gøres til barnets egne. Robusthed bliver koblet til denne internalisering af den ydre struktur:

“I karakterdannelse er sigtepunktet barnets overtagelse af normer fra kulturen og det sociale fællesskab [...] På den måde “overtager” barnet en ydre struktur, der bliver gjort til en indre rettesnor. Robusthed er en sådan indre rettesnor, hvor barnet selv udvikler en autoritet med selvværd og evne til vedholdenhed” (Schultz Jørgensen, 2017, s. 137).

Det betyder, at den ydre kontrol skal internaliseres og overtages af barnet. Barnet skal ikke blot tilpasse sig omgivelsernes krav, men skal gøre dem til sine egne: *“... børn [skal] ikke kun lære at opføre sig ordentligt – de skal lære at være ordentlige.”* (Schultz Jørgensen, 2017, s. 16, understregning i originalen).

For at lykkes med denne internalisering og overtagelse af kontrollen, peger Schultz Jørgensen på behovet for, at børn kan selvregulere. Når man kan regulere sine følelser, har man kontrol over egne handlinger, og dermed mulighed for styring af sig selv. Selvregulering bliver dermed en præmis for autonomi. Med henvisning til Mischels skumfiduseksperiment, understreger han vigtigheden af selvregulering for udviklingen af det sunde og succesfulde menneske. Han skriver eksempelvis: *“Helt centralt er det at kunne behovsudsatte, og skridt for skridt lærer barnet at styre tilfredsstillelsen af sine behov”* (Schultz Jørgensen, 2017, s. 115).

Dette rejser dog spørgsmålet om, hvordan man ved, om barnet har internaliseret kravene eller blot passivt og lydigt lader sig styre udefra: *“Men hvordan afgør man, om der er tale om [...] frigørelse eller undertrykkelse? Svaret er: Ved at inddrage barnet i processen, lytte sig ind på barnet, tage det med på råd og være en loyal vejleder på det grundlag.”* (Schultz Jørgensen, 2017, s. 22)

Svaret er således den samme som Juuls svar på spørgsmålet: At man må gå i dialog med barnet og indtage en vejledende rolle. Schultz Jørgensen henter et begreb fra systemteorien, kaldet ‘den femte provins’, som er *“det reflek-sive rum, [...] der skal hjælpe en person til*

en ny og dybere erkendelse. Og det er netop, hvad der er tale om, når børn skal hjælpes frem gennem en reflekterende fase” (Schultz Jørgensen, 2017, s. 164). For Schultz Jørgensen handler dialogen altså ikke om at nå til praktiske kompromiser, men snarere om, at hjælpe barnet med at forstå sig selv, for derved at lære at rumme frustrationen eller angsten, og efterfølgende forsøge at mestre den. Dialogen er således et redskab til selvregulering.

Robusthed, jegstyrke og autonomi: For Schultz Jørgensen er det afgørende, at barnet udvikler, det han kalder ‘jegstyrke’ med inspiration fra psykoanalysen. Ifølge ham er et centralt grundlag for det robuste barn denne jegstyrke, der defineres som “en kapacitet i jeget til at udvikle denne autonomi og styre mellem drifterne, den ydre realitet og den indre moral” (Schultz Jørgensen, 2017, s. 107). Jegstyrken kobler således evnen til at regulere sine egne lyster, de ydre krav og ens samvittighed. Denne evne er i bogen central i udviklingen af autonomi. For Schultz Jørgensen udspringer autonomi af robusthed og jegstyrke. Han kritiserer barne-synet i Danmark for at være ‘barnevenligt’, men mener, at der alligevel er en gammeldags patriarkalsk syn på børn. Han mener, at hvis børn skal have reel indflydelse (som børnekonventionerne stiller krav om):

“skal de også kunne varetage den med den myndighed, der ligger i det. De skal kunne udfylde rollen med en ny selvstændighed og fx have mod til at have en egen mening og kunne sige fra over for dominerende voksne [...] Visionen om barnets bedste forbliver i det luftige, hvis børn ikke magter den rolle, der forudsættes – og altså kan udvise den grad af robusthed, der giver dem mulighed for at takle udfordringerne på en positiv måde” (Schultz Jørgensen, 2017, s. 45).

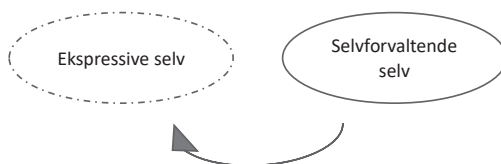
Ifølge Schultz Jørgensen bør børn have autonomi og selvstændighed, men dette kræver robusthed, og robusthed kræver selvregulering og en internalisering af samfundets krav, der

gøres til deres egne. Autonomi kræver således at barnet er robust.

Forståelse af selvet: Martin (2007) argumenterer for, at ideen om det selvforvaltende selv er placeret på en akse mellem borgerpligt og evnen til selvkontrol. Den forståelse af selvet, som Schultz Jørgensen argumenterer for, er i høj grad det selvforvaltende selv, der selvstændigt kan regulere sig selv til gavn for fællesskabet. Han tager afstand fra de praksisser, der skaber et undertrykt og *forvaltet* selv, der disciplineres til at handle efter samfundets ønsker. Men gennem sit fokus på internalisering af samfundets krav vægter han individets evne til *selvforvaltning*. Han understreger dog, at dette selvforvaltende selv er udgangspunktet for autonomi, og således forudsætningen for udviklingen af det ekspressive selv, der kendetegnes af autonomi og behovstilfredsstillelse. Robusthed er det fænomen, som han mener kan forene de to. Han beskriver robusthedens dobbelthed på følgende måde:

“Dermed er robusthed spændt ud mellem på den ene side en nytteetik, der siger, at den enkelte skal tjene helhedens interesser og være robust til gavn for det store “regnskab” – og på den anden side en dydsetik, der fasholder det enkelte menneskes ret til et godt liv ud fra dette menneskes eget perspektiv” (Schultz Jørgensen, 2017, s. 19).

Jeg vil illustrere Schultz Jørgensens forståelse af selvet med følgende diagram, hvor det selvforvaltende selv er i fokus, og skaber forudsætningen for det ekspressive selv, der dog ikke får megen plads i bogen:



Figur 2.

**Sofie Münster: Kærlighed er ikke nok.
Hvorfor forældre, der ruster deres børn til
modstand, får gladere, stærkere og mere
omsorgsfulde børn.**

Ruste børn til modgang: Münsters bog handler primært om, hvordan man støtter børns udvikling, så de bliver stærke. Hun peger på vigtigheden af, at børn oplever modgang:

“Glæde kommer ikke af, at vi skærmer vores børn mod modgang. Det er tværtimod noget, der ganske ofte følger, når vi har haft tilstrækkeligt med is i maven til at lade vores børn mærke, hvordan livet både går op og ned – og det er derfor, børns forhold til modstand har så stor betydning for, hvordan de har det” (Münster, 2017, s. 22).

Hun underbygger dette ved at pege på undersøgelser, der viser, at børn med stor modstandsdygtighed klarer sig bedre i livet. Det er eksempelvis den store longitudinale Dunedin undersøgelse, der fulgte 1037 børn, der er født i 1972 og 1973, og undersøgte en lang række parametre, blandt andre børnenes evne til at klare modstand. Det viser sig, at denne evne korrelerer med, hvor godt børnene klarede sig sidenhen i voksenlivet. Hun skriver: *“Børnenes evne til at håndtere modstand viste sig med andre ord at være en selvstændig faktor, som kan forudsige, hvor godt et liv mennesker får” (Münster, 2017, s. 20).* På baggrund af dette konkluderer hun: *“Konklusionen er derfor klar: Børn får det bedre, når de ikke skærmes for modstand” (Münster, 2017, s. 43).*

Münster trækker på David Yeagers forståelse af ‘fixed mindset’ og ‘growth mindset’, hvor hun argumenterer for, at forældre skal lære deres børn at have en positiv tilgang til modstand. Hun skriver:

“Noget af det bedste, vi kan gøre, når børn fejler, er, at fokusere på de nyttige erfaringer de kan tage med sig videre: “Jeg kan godt forstå, at du bliver frustreret over, at det ikke gik som håbet, men nu lærte du, at ...” (Münster, 2017, s. 78)

Münsters pointe er, at ved at lære at håndtere modstand og skuffelser som muligheder for at udvikle sig, lærer man børn, at livet ikke altid er perfekt, og at de heller ikke behøver at være det:

“Men selvom det er svært, så er skuffelser og nederlag faktisk nogle af de eneste anledninger, vi har til at lære vores børn, at livet ikke er perfekt – og måske vigtigst af alt, at de som mennesker heller ikke behøver at være det. Noget der desværre ser ud til at være stigende behov for blandt danske børn” (Münster, 2017, s. 74)

For Münster er det centrale budskab, at forældre ikke blot giver børn omsorg og tryk, men at de ruster dem til at klare modstand:

“Børn har brug for kærlighed, omsorg og tryk fra deres forældre. Det er en helt nødvendig forudsætning. Men det er ikke nok. Der skal mere til, hvis børn skal være i stand til at få det bedste ud af livet, navnlig i de situationer, hvor livet ikke tilbyder dem de bedst mulige betingelser eller det optimale resultat” (Münster, 2017, s. 10).

Münster peger på to overordnede tiltag, der hjælper børn til at udvikle et robust selv, nemlig tydelige krav og evnen til selvregulering.

Tydelige krav og strukturer: I lighed med Schultz Jørgensen, er en central pointe hos Münster, at ved at skabe tydelige strukturer og stille tydelige krav til børn, vil de internalisere disse strukturer og krav: *“Det er nemlig den ydre struktur, vi skaber, der giver børn den stærke indre struktur, de har brug for.” (Münster, 2017, s. 14).* Dette kræver forældre, der indtager en rolle som leder, og som gør brug af konsekvenser. Hun beskriver, at jo ældre børnene bliver, jo mere kan de inddrages i forhandlingen omkring konsekvenserne:

“Hvis du gerne vil have dine børn til at høre efter, kræver det med andre ord, at de er trykke ved dit lederskab som forælder – og det gør du mest effektivt ved at møde dine børn med en rolig,

konsistent respons, som giver dem en helt grundlæggende forståelse for, hvad de voksne forventer [...] Nægter børnene at rydde op, så læg legetøjet væk i et skab og sig til barnet, at han kan få det tilbage, når han er med på at leve op til reglerne [...] Er børnene i skolealderen, kan du med fordel involvere dem i at beslutte konsekvensen” (Münster, 2017, s. 104-105).

Münster legitimerer denne strategi ved at trække på forskningsstudier. Eksempelvis henviser hun til værdien af pligter for børns fremtidige succes: *“I såkaldte longitudinale studier, hvor man følger børn gennem en længere årrække, er det dokumenteret, at børn, der hjælper til derhjemme, endda klarer sig bedre som voksne, er mentalt sundere og er gladere” (Münster, 2017, s. 107).*

Selvregulering og det reflekterende barn:

“Studie efter studie har dokumenteret, at evnen til at regulere følelser har indflydelse på alt fra børns velbefindende over deres selvfølelse til deres mentale sundhed [...]. Derfor går der en lige linje imellem børns selvreguleringssevne og graden af, hvor godt de har det med sig selv og andre” (Münster, 2017, s. 140).

Ifølge Münster er det centralt at lære børn selvregulering gennem at mærke sine følelser og sårbarheder. Münster skriver:

“Evnen til at regulere sine følelser forudsætter altså, at børn er i stand til at mærke deres egen sårbarhed, men den kræver samtidig, at de formår at forholde sig til den på en måde, som skaber ro, overblik og – med alderen – perspektiv” (Münster, 2017, s. 140).

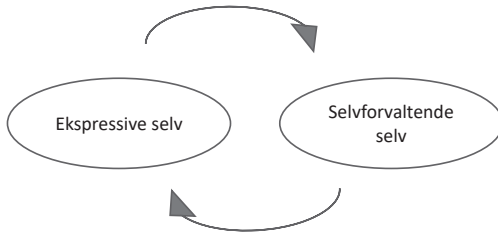
Hun, ligesom Jesper Juul, understreger således børns evne til at mærke deres følelser og reflektere over disse. Hun understreger, at en forståelse af sig selv er udgangspunktet for at forstå andre mennesker: *“Når vi kan forstå os selv, bliver vi nemlig bedre i stand til at ‘overføre’ den forståelse på andre mennesker” (Münster, 2017, s. 133).*

Igennem forståelsen af sig selv bliver børn bevidste om deres begrundelser og behov, for på den måde at lære at træffe bevidste valg. Dette muliggør, at de ikke blot ureflekteret følger deres lyst:

“Pointen er at lytte til børnene og finde de bagvedliggende årsager, som de ikke nødvendigvis selv er bevidste om. Kun på den måde kan de lære at træffe bevidste valg, som hviler på deres værdier og holdninger, og de undgår at lade deres dagsform afgøre ting, som er vigtige for dem” (Münster, 2017, s. 71).

Forståelse af selvet: Det er, for Münster, en vekselvirkning mellem krav og nærvær, der gør, at børn er i stand til at klare modstand: *“Det er en vekselvirkning imellem nærvær og krav, som over tid gør børn i stand til at håndtere deres negative følelser” (Münster, 2017, s. 150).* Münster beskriver, at det er de forældre, der mestrer denne balance, der bedst lykkes som forældre: *“Så har forskerne påvist, at der simpelthen er én bestemt tilgang til forældreskab, som virker langt bedre end andre” (Münster, 2017, s. 27).* Denne ene tilgang betegnes som de ‘autoritative forældre’ eller de ‘ansvarliggørende forældre’, der formår at skabe et trygt hjem, hvor der er struktur og klare normer, værdier og forventninger til børnene.

For Münster er det centrale en vedvarende vekselvirkning mellem udviklingen af det selvforvaltende selv (gennem tydelige krav og strukturer der med alderen internaliseres) og det ekspressive selv (hvor barnet gennem anerkendelse, nærvær og støtte lærer at bevidstgøre og reflektere over sine behov, ønsker og værdier). Dette kan illustreres i nedenstående illustration:



Figur 3.

Opsummering: I ovenstående analyse ser vi, at de tre bøger forsøger på hver sin måde at løse de to kerneproblemer, nemlig dekonstruktionen af forældres autoritet, der skaber en usikkerhed blandt forældre, og den høje forekomst af børn der tilsyneladende har det psykisk vanskeligt og/eller er så optaget af egne behov, at de opleves egoistiske. Bøgerne adresserer disse problemstillinger ved at pege på, at forældre må indtage en lederposition i familien. Denne lederposition minder om en form for psykologiske coaches for børnene, hvor man stiller passende krav, der fremmer deres udvikling, og støtter børnene ved dialogisk at hjælpe dem til at blive bevidste om egne følelser og behov, lære at italesætte disse, samt regulere dem på passende vis.

Ved brug af Martins (2007) analyse af forskellige forståelser af selvet, ser vi, at de tre analyserede bøger alle beskriver den gode udvikling af den ekspressive og den selvforvaltende selv. Der er dog forskel på, hvor de lægger vægten i deres bøger. Mens Juul (2017) har fokus på udviklingen af det ekspressive selv, med en antagelse om, at det selvforvaltende selv udvikler sig på baggrund af dette, har Schultz Jørgensen (2017) et tydeligt fokus på det selvforvaltende selv. For ham er det igennem internaliseringen af de eksterne normer og krav, at individet bliver selvstændigt, og på baggrund heraf kan det udvikle et ekspressivt selv. Münster (2017) har den tydeligste syntese af de to forståelser af selvet, dvs. et selvforvaltende selv der

udvikles i symbiose med udviklingen af det ekspressive selv.

Kritiske betragtninger

Bøgerne peger ikke på bestemte værdier, krav eller høflighedsnormer, som forældrene skal opdrage børnene til. De er ikke etikettebøger i lighed med Emma Gads *“Takt og Tone”* der peger på de måder at agere på, som man bør opdrage børn til. I stedet er det bud på, hvorledes forældrene skal agere coaches for udviklingen af børnenes indre psykologiske liv, på en måde der gør dem til duelige hensynsfulde borger. *Hvilke værdier og krav, der skal gøres gældende i familien, er op til familien selv.* Bøgerne peger på vigtigheden af *formen* (dialogen, fleksibiliteten, kravene) og definerer tydeligt det ideelle *produkt*: Et selvstændigt, behovsbevidst, fleksibel, udviklingsparat og robust barn, med forældre, der ligeledes er udviklingsparate, behovsbevidste/reflekterede og fleksible.

Opdragelse er i høj grad blevet et psykologisk anliggende. I det følgende vil jeg argumentere for, at bøgerne uforvarende leverer opskriften på, hvorledes forældre skaber de optimale betingelser for udviklingen af det passende neoliberale subjekt. Alle forældre vil gerne have børn, der klarer sig godt i samfundet, og det er derfor ikke så overraskende, at bøgerne peger på, hvorledes man støtter udviklingen af det neoliberale subjekt i et neoliberalt samfund. For at gøre det klart, hvorledes disse opdragelsesidealer skaber det passende neoliberale subjekt, vil jeg kort beskrive ‘neoliberalismen’ og dennes subjektideal. Dernæst vil jeg argumentere for, at det neoliberale subjekt er et skrøbeligt subjekt, idet individet selv må påtage sig ansvaret og risiciene for fiasko. Derudover kan den videnskabeliggjorte psykologiske coaching tilgang til opdragelse resultere i marginalisering af de forældre, der ikke formår at forholde sig kritisk og selvstændigt til den omskiftelige videnskabelige svar på opdragelse.

Det neoliberale subjekt

Neoliberalismen er en politisk ideologi, der opstår i slutningen af 1970'erne, og den får for alvor medgang i 1980'erne. Neoliberalismen kan betegnes som ideen om, at økonomi, praksisser og institutioner fungerer bedst, når de struktureres efter det frie markedes principper (Vassello, 2013). Målet er at maksimere den individuelle frihed ved at mindske den administrative stat (Davies & Bansel, 2007). Foucault (2008) var den første til at pege på forbindelsen mellem neoliberalisme og den særlige form for subjektivitet, denne styringsform producerer. Dette subjekt er kendetegnet ved at være autonomt og entreprenant. Som Sugarman (2015) skriver:

“According to Foucault, the language of enterprise articulates a new relation between the economic well being of the state and individual fulfillment. This relation consists in the premises that the economy is optimized through the entrepreneurial activity of autonomous individuals and that human wellbeing is furthered if individuals are free to direct their lives as entrepreneurs” (s. 104).

Neoliberalisme reformulerer vores ideer om, hvad det vil sige at være et subjekt, såvel som hvad dette betyder for vores psykologiske, sociale og moralske liv. Individets autonomi er en *præmis* for samfundets økonomiske udvikling. Man er således forpligtet på selvstændig autonom produktivitet.

Men hvordan opstod den neoliberalistiske ideologi, og hvad er forbindelsen til forståelsen af subjektivitet? Boltanski og Chiapello (2005) giver os et svar. De beskriver, hvorledes kapitalismens *ånd* ændrede sig radikalt fra 1960/1970'erne til 1980/1990'erne. Ifølge dem var kapitalismen under pres i 1960/1970'erne fra to forskellige typer af kritikker, der havde udviklet sig siden slutningen af attenhundredetallet. Den første kalder de ‘socialkritikken’, som peger på ulighed, fattigdom og udnyttelse af især arbejderklassen. Denne sociale kritik,

med rødder i marxistisk social og økonomisk teori, rettede fokuset mod social og økonomisk ulighed, skabt af strukturelle, institutionelle og markeds betingelser. Målet var at skabe et mere lige samfund ud fra et egalitært ideal. Den anden type kritik kalder de ‘kunstnerkritikken’, der rettede kritikken mod samfundets undertrykkelse af menneskets unikke autenticitet. Målet var at frigøre individet, for at fremme dennes autonomi, selvrealisering og muligheden for at skabe meningsfulde liv. Denne kritik rettede sig mod alt, der undertrykte individets mulighed for udfoldelse, og havde sine rødder i romantikken. Den ovenfor beskrevne opblomstring af humanistisk psykologi, elevcentreret pædagogik og opløsningen af autoritet er en del af denne kritik.

I løbet af 1970'erne og starten af 1980'erne forstummede socialkritikken bredt set, mens arbejdsgiverne formåede at appropriere kunstnerkritikken ind i arbejdslivet. Boltanski og Chiapello (2005) argumenterer for dette gennem en analyse af management bøger, der viser en bevægelse væk fra autoritære ledere mod selvforvaltende teams med stor autonomi og fleksibilitet i arbejdslivet. På denne måde fik kunstnerkritikken en platform *indefra* kapitalismen, hvor kritikken blev rettet mod voksende bureaukratier, konformitetspres og en (angiveligt) formynderisk velfærdsstat (Fors & Velesen, 2014). Dette muliggjorde udfoldelsen af det ekspressive selv (Martin, 2007) på arbejdspladsen, men stillede også krav til individet. På arbejdet kunne individet ikke blot være orienteret mod behovstilfredsstillelse og individuel autonomi. Individet skulle også selvregulære og selvoptimere med henblik på at levere ud fra markedets præmisser, dvs. der var behov for udviklingen af det selvforvaltende selv (Martin, 2007). Det ideale neoliberale subjekt er således syntesen mellem det ekspressive og det selvforvaltende selv. Som vist i analysen ovenfor, beskriver opdragelsesbøgerne på hver deres måde, hvorledes denne syntese kan udvikles.

Det neoliberale subjektideal er fleksibelt, omstillingsparat og entreprenant. Det er subjektet, der er villig til at arbejde med sig selv for at optimere sin markedsværdi og dermed livssucces, men også for at optimere sin personlige frihed, selvrealisering og lykke. Som Vassallo (2013) beskriver: *“This self is characterized by a commitment to maximize personal autonomy and freedom of choice in the pursuit of happiness, wisdom, success, and personal fulfillment ...”* (Vassallo, 2013, s. 85)

Der altså en dobbelthed i dette ideal; stor grad af autonomi med medfølgende personlige ansvar. Vi ser dannelsen af dette subjekt i ovenstående analyse af opdragelsesidealer gennem fokuset på personlig autonomi i det ekspressive selv. Derudover er der fokus på individets evne til at være fleksibel og omstillingsparat, bevidst om egne behov (med evnen til at italesætte disse), samt personlig optimeringsklar gennem et terapeutisk forhold til sig selv. Disse er basis kompetencerne til at være det entreprenante subjekt.

Det autonome og robuste subjekt: Det neoliberale subjekt har en høj mængde personlig frihed, hvilket det betaler for med individualiseret ansvar. Det optimale neoliberale subjekt udvikler derfor en balanceret ekspressiv og selvforvaltende selv. Dette subjekt evner både at tage vare på sin egen personlige autonomi og samtidig at tage personligt ansvar. Problemet med det individualiserede ansvar er, at individet også må påtage sig den risiko såvel som skyld for utilstrækkelighed, fattigdom, og sygdom, der tidligere blev tilskrevet arbejdsgivere eller staten. Hvis børn mislykkes har de kun sig selv at pege på, foruden deres forældre, der i stigende grad ansvarliggøres for børns succes i livet (jf. Furedi's (2002) beskrivelse af forældredeterminisme). Davies og Bansel (2007) beskriver dette på følgende måde:

“Individual subjects have thus welcomed the increasing individualism as a sign of their freedom and, at the same time, institutions have increased competition, responsabilization and the transfer of risk from the state to individuals at a heavy cost to many individuals, and indeed to many nations” (s. 249).

Dette øgede individualiserede ansvar og den medfølgende øgede risiko betyder, at individet selv må optimere sig for at lykkes i samfundet. Optimeringspresset betyder, at der er et øget behov for at underlægge sig omgivelsernes krav og idealer for at maximere sin succes. Der er således et øget konformitetspres: *“By the early 1900s, conformity and individuality thus sat side by side in social and personal understandings and attitudes about the self”* (Martin, 2007, s. 84). Det “gode” neoliberale subjekt er således frit, men samtidig nødt til at være *føjelig*. Der er ikke nogen at gøre oprør mod – staten og arbejdsgiverne har givet ansvaret til individet, og forældrene indgår partnerskaber med børnene. Som Foucault (2008) pegede på, er den ydre styring således erstattet af en indre styring (jf. Schultz Jørgensens (2017) fokus på internaliseringen af eksterne krav). Man afkræver ikke lydighed, men disciplinerer til selvregulering og selvovervågning, der resulterer i *“docile subjects who are tightly governed and who, at the same time, define themselves as free”* (Davies & Bansel, 2007, s. 249).

Det neoliberale subjekt kræver et indad skudende selv. Som vi har set i analysen, muliggor denne selvrefleksivitet dels, at individet er opmærksom på egne behov og bestræber sig på at gøre krav på disse (det ekspressive selv), og dels kan regulære og tage ansvar for disse på passende vis (det selvforvaltende selv). Dette risikerer dog at øge problemet om de tilsyneladende “selvoptagede børn” i stedet for at mindske det, som opdragelsesbøgerne ellers bestræber sig på. Endvidere udsættes det neoliberale subjekt for høje krav om optimering, udvikling, fleksibilitet og performance. Hvis

man ikke lever op til dette, må man selv bære skylden. Det er personlighed, dvs. evnen til følelsesmæssig regulering, emotionel refleksivitet og fleksibilitet såvel som sociale og kommunikative evner, der er den afgørende kapital, der skal optimeres i det neoliberale samfund. Som Foros og Vetlesen (2014) skriver: *“Når det til syvende og sidst er personligheden som sådan, der skal vejes og måles, personligheden, der skal til eksamen og bedømmes som god nok eller for dårlig, skabes der historiske nye former for individuel eksponering med tilhørende sårbarhed”* (s. 89).

Denne tilhørende sårbarhed af ét aspekt af den høje forekomst af børn og unge, der har det psykisk dårligt (Petersen, 2016). Som vi har set ovenfor, er svaret på problemet, at vi må skabe *robuste* børn. Det er dog endnu et svar i tråd med neoliberalismen, der placerer ansvaret hos individet og hos forældrene, og kræver både evnen til at tilpasse sig og skue indad i en udviklingsbestræbelse.

Risiko for marginalisering: Det ovenfor beskrevet opdragelsesideal er et ideal, hvor forældre og børn indgår partnerskaber, hvor forældrene gennem dialogisk og reflekterede analyser stiller *passende* krav og fleksibelt vurderer disse, samt støtter børnene i ligeledes at udvikle et indad skuende sprog om deres følelsesliv og behov. Dette ideal kræver overskud, en høj grad af analytiske kompetencer, samt en veludviklet psykologisk refleksivitet. Det er et ideal, der stiller høje krav til alle børnefamilier i en presset hverdag. Man kan dog tentativt spekulere på, om ikke idealet i højere grad passer til middelklassen med videregående uddannelser, end til faglærte eller mere udsatte familier. For det første er der de praktiske forhold, at middelklassen med større sandsynlighed har mere økonomisk overskud til, at den ene forælder kan gå ned i tid, hvis overskuddet mangler. For det andet opøves den analytiske refleksivitet som opdragelsesidealet kræver i mellemlange og lange videregående

uddannelser (særligt de humanistiske), men ikke nødvendigvis i kortere uddannelser. Der er dermed potentielt en stor gruppe forældre, der ikke har muligheden for at efterleve det ret snævre psykologiske opdragelsesideal, som er fremlagt i bøgerne. Hvis idealet om den gode forældre i stigende grad er en psykologisk udviklingscoach, risikerer opdragelse at blive en del af nye markeringer af klasseforskelle. Dette er et felt, som vi mangler mere forskning omkring.

Den øgede ansvarliggørelse af forældrene har endvidere den risiko, at den øger marginalisering på grund af den øgede videnskabeliggørelse af opdragelse. Når traditionel autoritet er blevet opløst, kan forældre ikke ty til traditioner – disse har ikke længere legitimitet. Som Furedi (2013) argumenterer for, har dekonstruktionen af traditionel autoritet skabt fundamentet for ekspertviden. Det er nu i videnskaben, at man finder vejledning for, hvordan man skal agere som forældre: *“Børneopdragelse i bred forstand er efterhånden blevet et af de mest videnskabeliggjorte og ekspertdominerede domæner i den moderne livsverden, både i tunge akademiske former forbeholdt fagfolk og i medier, der er rettet mod et generelt publikum.”* (Foros & Vetlesen, 2014, s. 208).

Den almene forældres dømmekraft og sunde fornuft har mistet sin værdi (Furedi, 2013). Problemet er, at viden er notorisk ustabil og ambivalent. Det er hele tiden under forandring og fyldt med modsætninger og flertydigheder. De analyserede bøger er fyldt med råd, som er let omsættelige, men som ikke nødvendigvis er almen gyldige over tid eller fra situation til situation. Eksempelvis skriver Münster (2017) ved hjælp af neurovidenskabeligt sprog:

“[Vi skal] vælge det, der er sværest og mest udfordrende, for i sidste ende er det lige netop sådanne principper, der gør vores forventninger konkrete for børnene og lærer dem, at det er vigtigere at prøve sig frem og prøve noget nyt, end det er at få 12” (s. 88).

Og “*Det man kan, skal man selv*” (s. 33).

De forældre der, i kraft af deres egen opvækst, uddannelse, arbejdsforhold m.m., har mulighed for at forholde sig kritisk til disse råd og stole på egen dømmekraft, har mulighed for at navigere i optimeringsbestrebelse på deres barns vegne. Man kan bedømme, hvornår barnet skal vælge det, der er sværest, og hvornår det ikke er det, som er mest hensigtsmæssigt. Eller man kan bedømme, om barnet absolut skal tage sine sko på efter en lang dag i børnehaven, hvor hun har slået sig selv om hun fint kan dette selv under normale omstændigheder. Men de forældre, der ikke har disse betingelser, er stedt i et paradoks: På den ene side er de ansvarliggjorte for deres børns udvikling og succes i livet, og på den anden er de blevet umyndiggjorte, da det er videnskaben, der har svarene på, hvorledes barnet skal klare sig. Nogle forældre, eksempelvis mange etniske minoritetsforældre (se Matthiesen, 2016), betragtes ikke som havende evnerne til selv at dømme, hvad der er godt for barnet, og har vanskeligt ved at navigere i videnskaben herom. Disse forældre er underlagt eksperternes herredømme.

Afrunding

Uden den traditionelle autoritet indtager forældre positionen som psykologiske coaches for deres børn i en bestræbelse på at skabe de optimale autonome og ansvarsfulde (føjelige) subjekter. Og forældre er efterladt med vejledning og råd fra en omskiftelig og ambivalent videnskab, formidlet og forvaltet af eksperter. Jeg mener, at problemet i høj grad ligger i, at alle tre opdragelsesbøger anser opdragelse udelukkende som et *psykologisk* anliggende. Opdragelse er blevet et psykologisk kunststykke. Senneth skrev allerede i 1978 “*Each persons self has become his principal burden; to know oneself has become an end, instead of a means through which one knows the world*” (Senneth, 1978 s. 4). Opdragelse handler ikke længere om at lære verden at kende, men i stedet om

at opfostre et selvstændigt og autonomt selv, der samtidig er fleksibelt, selvregulerende og føjeligt.

Det er egentlig ikke så mærkeligt, at en analyse af opdragelsesbøger i neoliberalismens tid viser, at disse bøger vejleder forældre i at støtte deres børns udvikling således, at de kan begå sig godt som voksne i dette samfund, og lever op til de subjektidealer, der muliggør dette. Opdragelse har altid været spændt ud mellem hensynet til barnets individualitet og samfundets behov. Denne spænding er dog blevet yderligere vanskeliggjort af opløsningen af autoritet. Autoritet og individuel autonomi er, siden reformationen, forstået som modsætninger (Furedi, 2013). Dette skaber et dilemma for forældres opdragelsesbestrebelse. Siden 1960'erne er der i stigende grad blevet sat fokus på barnets autonomi, men med Jesper Juuls bog “*Det kompetente barn*”, der blev udgivet i 1990'erne, blev idealet om en autoritære opdragelsesstil definitivt opløst. Dette markeres med den totale ophævelse af revselsesretten i 1997. Denne ophævelse havde sine rødder i bekendtgørelsen *Spanskrørscirkulæret* fra 1967, der afskaffede revselsesretten i skoler. Først i 1985 blev myndighedsloven stadfæstet, hvilket hindrede vold mod børn: “*Forældremyndigheden medfører pligt til at beskytte barnet mod fysisk og psykisk vold og anden krænkende behandling*”. Denne formulering var dog tvetydig, for nogle argumenterede for, at ‘smæk’ og andre autoritære opdragelsesformer ikke var noget, barnet skulle beskyttes imod, men snarere til barnets bedste. Den tvetydige formulering blev først ændret ved forældremyndighedsloven i 1997, hvor der står: “*Barnet har ret til omsorg og trykthed. Det skal behandles med respekt for sin person og må ikke udsættes for legemlig afstraffelse eller anden krænkende behandling.*” Det år sagde daværende formand for Dansk Folkeparti Pia Kjærsgaards i sin grundlovstale:

“Forleden vedtog Folketinget så med én stemmes flertal afskaffelse af revselsesretten. Derved blev det slut med forældres ret til at bestemme over deres børn – og forældrenes ret til at opdrage deres børn. Og derved blev børn i realiteten statens ejendom.”¹

Selvom Kjærsgaard tog fejl i at begræde oplysning af revselsesretten, havde hun nok ret i, at denne lov definitivt markerede opløsningen af forældres autoritet. At børn er blevet statens ejendom, har hun måske endda også ret i. De analyserede opdragelsesbøger beskriver alle sammen (uforvarende) opdragelsesidealer, der producerer passende borgere til en neoliberal stat, der kræver selvstændige, behovsbevidste, fleksible, selvregulerende, optimeringsparate subjekter. Disse subjekter er præstationssubjekter, der selv må bære ansvaret og dermed risikoen for fiasko (Petersen, 2016). Et pres mange har svært ved at leve op til.

Desuden bliver forældre overladt til opdragelsesidealer, der er videnskabeliggjorte og således potentielt umyndiggørende for dem, som ikke formår selv at navigere i dette opdragelseslandskab. Forældre bliver i stigende grad usikre, og kun de, som mestrer middelklassenormens psykologiske coach rolle, lykkes med at agere som passende forældre, der skaber passende børn. Opdragelse bliver videnskabeliggjort og teknificeret, når psykologien alene bliver styringsrationalet. Der er således behov for en rehabilitering af et *pædagogisk* sprog indenfor opdragelsesnormer og idealer – et sprog om normer, værdier, praksisser og traditioner. Og der er brug for et sprog, der rehabiliterer forældres tro på egen dømmekraft.

Referencer

- Andersen, B. (2014). *Høflighed uden grænser. Om du og De og den made vi behandler hinanden på*. København: Forlaget LIVA.
- Arendt, H. (1954). The Crisis in Education, In: H. Arendt (1968). *Between Past and Future*. New York: Viking Press, p. 173-195.
- Arendt, H. (1968). What is Authority, In: H. Arendt (1968). *Between Past and Future*. New York: Viking Press, p. 91-141.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2005). The new spirit of capitalism. *International Journal of Political Cultural Sociology*. 18, pp. 161-188.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bristow, J. (2014). The Double Bind of Parenting Culture: Helicopter Parents and Cotton Wool Kids. I: Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. & Macvarish, J. (red.). *Parenting Culture Studies*. Hampshire: Palgrave Macmillan. Kap. 9 s. 200-215.
- Davies, B. & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 20(3), pp. 247-259.
- DEA (2017): *Klar, parat, skolestart*. https://dea.nu/sites/dea.nu/files/rapport_om_sammenhaeng_mellem_dagtilbud_og_skole.pdf
- Foros, P.B. & Vetlesen, A.J. (2014). *Angsten for opdragelse. Dannelse i et samfundsetisk perspektiv*. Aarhus: Klim.
- Foucault, M. (2008). The birth of biopolitics: Lectures at the Collège de France 1978-1979. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Furedi, F. (2002) *Paranoid Parenting. Why Ignoring the Experts may be the Best for your Child*, Chicago: Chicago Review Press.
- Furedi, F. (2013). *Authority. A Sociological History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greene, R.W. (2017). *Opdragelse uden skældud. En praktisk guide til dig der ønsker at få det bedste frem i dit barn*. København: Pressto.
- Illeris, K. (1974). *Problemløsnings og deltagerstyring*. København: Munksgaard.
- Juul, J. (1995/1999). *Dit kompetente barn*. København: Gyldendal.
- Juul, J. (2017). *Førerulve. Det livsvigtige lederskab i familien*. København: Akademisk Forlag.

1 Disse informationer er hentet fra https://da.wikipedia.org/wiki/Revselsesret#cite_note-3

- Kosrsgaard, O., Kristensen, J.E. & Jensen, H.S. (2017). *Pædagogikkens Idehistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1990). Postmodern Psychology. A contradiction in adjecto. *The Humanistic Psychologist*, 18, pp. 35-54.
- Kvale, S. (2004). Frigørende pædagogik som frigørende til forbrug. I: J. Krejsler (red.). *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. København: Hans Reitzels Forlag. Kap. 2, s. 32-62.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. & Macvarish, J. (2014). *Parenting Culture Studies*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Lynggaard, S. (2017). *Slut fred med dit viljestærke barn – og dig selv*. Forlaget Lyng.
- Liotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Martin, J. (2007). The Selves of Educational Psychology. Conceptions, Contexts and Critical Considerations. *Educational Psychologist*, 42(2), p. 79-89.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Matthiesen, N.C.M. (2016). "Working together in a deficit logic: home-school partnerships with Somali diaspora parents". In *Race, Ethnicity and Education*. DOI: 10.1080/13613324.2015.1134469
- Milgram, S. (1963). Behavioral Study of obedience. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371-378.
- Mischel, W. (2015). *Skumfindus-testen. Nøglen til selvkontrol*. Aarhus: Klim.
- Münster, S. (2017). *Kærlighed er ikke nok. Hvorfor forældre der ruster deres børn til modstand, får gladere, stærkere og mere omsorgsfulde børn*. København: Politikens Forlag.
- Ottosen, M.H., Andreasen, A.G., Dahl, K.M., Hestbæk, A., Lausten, M. & Rayce, S.B. (2018). *Børn og Unge i Danmark. Trivsel og velfærd 2018*. VIVE Rapport.
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rogers, C. (1968/1983). *Freedom to Learn for the 80's*. London: Merrill.
- Rousseau, J.J. (1962). *Émile*. København: Borgen.
- Senneth, R. (1978). *The Fall of Public Man. On the social psychology of capitalism*. New York: Vintage Books.
- Schultz Jørgensen, P. (2001). Kompetence – overvejelser over et begreb. *Nordisk Psykologi*, 53(3), pp. 181-208.
- Schultz Jørgensen, P. (2017). *Robuste Børn. Giv dit barn ansvar, livsmod og tiltro til sig selv*. København: Kristeligt Dagblads Forlag.
- Sugarman, J. (2015). Neoliberalism and Psychological Ethics. *Journal of Theoretical and Philosophical psychology*, 35(2), pp. 103-116.
- Szulewicz, T. (2016). *FAQ. om uro*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vassallo, S. (2013). *Self-Regulated Learning. An Application of Critical Educational Psychology*. New York: Peter Lang.
- Ziehe, T. (2003). Skolen i en anerkendelseskrise. I: J. Bjerg (red.), *Pædagogik* (3. rev. udg., kap. 3, s. 85 – 101). København: Hans Reitzels Forlag.

Trine Østerbye Clausen, Anna Sejer Nielsen, Ida Schwartz &
Karen Stougaard

Børn og unge i udsatte positioner

– relationers betydning i et børneliv i vanskeligheder

Resumé

Artiklen bidrager til en gentænkning af inter-subjektive relationers betydning i et børneliv i vanskeligheder. 'Relationsarbejde' betones ofte som den faglige kerne i socialpædagogik, hvorved relationen mellem en professionel og et barn udpeges som den afgørende udviklings-kontekst. Børn og unge trækker imidlertid på mange forskellige inter-subjektive relationer gennem deres opvækst, hvor især familierelationer og fællesskaber med jævnaldrende har stor betydning. I artiklen anlægger vi det perspektiv, at en mangfoldighed af inter-subjektive relationer til både børn og voksne må forstås som integreret i *hverdagslivets sociale mulighedsbetingelser*. Et sådant perspektiv åbner for en bred forståelse af inter-subjektive relationers betydning i børn og unges udviklingsforløb. Dermed knyttes forståelsen af relationer, til de aktiviteter børn deltager i forskellige steder i deres hverdagsliv, og de fællesskaber som børn og voksne skaber sammen.

I almindelighed står børn og unge overfor en række modsætningsfyldte krav og forventninger i deres hverdagsliv, hvilket ikke mindst gælder børn og unge bosat udenfor eget hjem, der ofte lever under meget komplekse livsbetingelser. Vi har analyseret en række

forskningsrapporter fra de sidste 15 år, og viser, hvordan disse bidrager til dikotomiske forståelser af dilemmaer i børns udviklingsforløb. Krav og hensyn fremstilles f.eks. ofte som hinandens modsætninger. Vi argumenterer for, at i professionel støtte til børn og unge i vanskeligheder må sådanne tilsyneladende modsætninger forstås som dobbeltheder. Et blik, for hvordan børn og unge gennem deltagelse i konfliktsuelle samspilsprocesser skaber hverdagslivets sociale ressourcer, kan åbne for en forståelse for, at forskellige relationer har forskellig betydning for, hvordan børn og unge kommer videre med de dilemmaer, der er forbundet med deltagelse i hverdagslivets aktiviteter og fællesskaber. Ud fra dette perspektiv ønsker vi at bidrage til en gentænkning og udvikling af faglige forståelser af inter-subjektive relationers betydning i socialt og socialpædagogisk arbejde.

Nøgleord: Anbragte børn og unge, social deltagelse, netværk, børns perspektiver, børn og unges relationer

Indledning

Børn og unges vej til at få del i samfundets muligheder går gennem deltagelse i hverdags-

livets sociale fællesskaber, hvad enten det er i daginstitution, skole, fritidsaktiviteter, ungdomskontekster, uddannelse eller arbejde. Det forskningsprojekt¹, der ligger til grund for artiklen, har fundet sted på en døgninstitution for anbragte børn og unge. Aktuelt søger mange kommuner at integrere døgninstitutioner som en del af den kommunale tilbudsvifte på det sociale område. Døgninstitutioners historiske karakteristika som isolerede øer brydes dermed op, og det skaber øget fokus på anbragte børn og unges muligheder for at deltage i lokalområdet almene institutioner for børn og unge (Schwartz, 2014). Det skærper dermed en faglig problematik i det tværprofessionelle samarbejde på tværs af kommunal forvaltning og børns forskellige livssammenhænge, nemlig hvordan professionelle understøtter, at børn og unge i udsatte positioner kan opleve at høre til og blive en del af deres lokalmiljø. Selvom artiklen tager udgangspunkt i problematikker på en døgninstitution, kan de fremlagte analyser og diskussioner inspirere bredere indenfor sociale indsatser i relation til børn og unge i udsatte positioner.

Når børn og unges muligheder for læring og udvikling ses som knyttet til deres sociale deltagelsesbetingelser, kommer andre menneskers betydning i fokus. Traditionelt udpeges den nære, tillidsfulde og personlige relation til få udvalgte professionelle som den afgørende udviklingskontekst i socialt arbejde og socialpædagogik (uddybes senere). Med afsæt i en kritisk psykologisk teoridannelse argumenterer artiklen for at anlægge et andet perspektiv på, hvordan inter-subjektive relationer spiller ind i børns læring og udvikling (Dreier, 2003;

Schraube & Osterkamp, 2013). Betydningen af inter-subjektive relationer forstås i artiklen som vævet ind i menneskers fælles skabelse af hverdagslivets *sociale mulighedsbetingelser*. Børn og unge tager hinanden med og ind i aktiviteter og læreprocesser der, hvor de lever deres hverdagsliv, og de udgør dermed hinandens betingelser. Hertil kommer, at mange voksne i børnelivets praksisser er involveret i at skabe betingelser for, hvad børn og unge kan gøre for og med hinanden. Ud fra dette perspektiv ønsker vi at bidrage til en gentænkning og udvikling af faglige forståelser af inter-subjektive relationers betydning i socialt og socialpædagogisk arbejde.

Efter en præsentation af artiklens teoretiske grundforståelse og det forskningsprojekt, der ligger bag, falder artiklen i to dele. I første del fremlægger vi analyser af et udvalgt antal forskningsrapporter, der er produceret i forbindelse med socialpolitiske satsninger i perioden 2000-2016. Det er forskningsrapporter, der sætter fokus på at styrke børn og unge i udsatte positioner, deres personlige netværk og deltagelse i skole og fritidsliv. Vi udforsker de problemforståelser, der ligger bag de problemer, der skrives frem i disse rapporter. Vi viser, hvordan de behandlede problemfremhævelser er med til at trække professionelles opmærksomhed i mange og ofte modsætningsfyldte retninger.

I anden del af artiklen fremlægger vi observationer fra hverdagslivet på en døgninstitution, der viser den mangfoldighed af relationer, børn og unge er en del af i deres forskellige livssammenhænge. Børns hverdagsliv er i almindelighed vævet ind i et socialt liv organiseret omkring aktiviteter, der involverer mange forskellige mennesker, både børn og voksne. I et hverdagsliv stilles børn og unge overfor mange konfliktende krav og modsatte forventninger (Højholt & Kousholt, 2018b). Dette gælder ikke mindst børn og unge på døgninstitution, der ofte lever under mere komplekse livsbetingelser (Schwartz,

1 Forskningsprojektet "Børn og unges netværk – et fælles ansvar" er finansieret af Socialstyrelsens ansøgningspulje til forskning og udvikling i forbindelse med "Den Sociale diplom- og masteruddannelse i udsatte børn og unge". Forskningsprojektet er gennemført i samarbejde med en kommunal døgninstitution og professionelle fra de institutioner, der er involveret i de anbragte børn og unges forløb.

2014). Hvis vi kigger med børn, der bor på døgninstitution og ud på deres hverdagsliv, får vi blik for de mange forskellige relationelle samspil, der udgør en integreret del af deres socio-materielle livsgrundlag. Dermed ønsker vi at pege på, hvordan mangfoldige inter-subjektive samspilsprocesser i al deres potentielle konfliktfyldthed udgør *sociale ressourcer* i et børneliv (Højholt, 2018). Vi argumenterer for en faglig teoriudvikling på det sociale og socialpædagogiske børne-og ungeområde, der inddrager den mangfoldighed af relationer, der har betydning for, hvordan et barn eller en ung kan handle relevant i forhold til hverdagslivets mange praktiske udfordringer, krav og muligheder (Højholt & Kousholt, 2018a).

Relationers betydning for menneskers livsførelse

Når socialpædagoger redegør for, hvad de ser som centralt i deres faglighed, nævner de ofte 'relationsarbejde' (Hansen, C. S., 2011; Hansen, J. H., 2009; Hansen, C. S., 2012). Med det betoner de, at det *egentlige* pædagogiske arbejde finder sted i skabelsen af en tillidsfuld relation i mødet mellem en professionel og et barn. Dermed ophøjes relationen til den professionelle som den afgørende udviklingskontekst (se også Schwartz, 2014 s. 89). Som Bryderup (1999) har påpeget, risikerer en udnævnelse af personlige relationer som det egentlige at privatisere og personliggøre den socialpædagogiske faglighed. Denne tendens til at gøre personlige relationer til kernen i en professionel faglighed har bredt sig til hele det pædagogiske arbejdsområde inklusiv skolen og tillige indenfor sundhedsområdet (Klinge, 2015; Weicher & Fibæk Laursen, 2003).

Ved at inddrage kritisk psykologiske begreber som *livsførelse* og *hverdagsliv*, er det muligt at få øje på, at mennesker lever i og på tværs af sociale kontekster (Dreier, 1999; Holzkamp, 2016). Hverdagsliv som begreb henleder opmærksomheden på, at mennesker lever *sammen* med og i relation til andre ved

aktivt at søge at høre til, tage del og bidrage til det fælles liv (Kousholt, D., 2012). Deltagelse i hverdagslivets fællesskaber forstås dermed som en forudsætning for, at børn lærer at forbinde håndteringen af almene livsopgaver med deres personlige interesser og relationer for derigennem at udvikle deres personlige livsførelse (Dreier, 2009; Holzkamp, 1998). Et sådant fokus gør det muligt at indfange, hvordan mennesker arrangerer og udvikler deres livsmuligheder situeret i en bestemt historisk og samfundsmæssig tid (Holzkamp, 2016; Schraube & Højholt, 2016).

Børn og unge har ikke *lige betingelser* for at opleve, at de hører til og kan gøre sig gældende i disse almene udviklingsprocesser. En stor del af konsekvensen ved, at børn og unge befinder sig i udsatte positioner, består netop i, at de kan være ekskluderet fra at deltage i almene institutioner og udviklingssammenhænge i deres lokalområde (Schwartz, 2014). I lighed med andre, der forsker i inklusion, bruger vi betegnelsen børn og unge i 'udsatte positioner' for at understrege, at vi vender fokus væk fra at pege på børnene som problemet (Bendix-Olsen, 2017b; Højholt, 2011; Højholt & Kousholt, 2018b; Madsen, 2009). I stedet rettes blikket mod de betingelser, forskellige kontekster skaber for børn og unges sociale deltagelse.

Opsummerende forstås børns livsmuligheder som flettet ind i deres sociale liv på tværs af hverdagslivets sammenhænge (Dreier, 1999; Dreier, 2013; Højholt, Røn Larsen, & Stanek, 2007; Juhl, 2015a; Stanek, 2012). I et sådant teoretisk perspektiv kan inter-subjektive relationer forstås som forbundne gennem børn, unge og voksnes engagementer i at skabe de fælles deltagelsesmuligheder (Schraube & Osterkamp, 2013).

Artiklens empiriske materiale

Artiklen bygger på to former for empirisk materiale. For det første har vi gennemlæst forskningsrapporter produceret i perioden

2000-2016, der knytter sig til socialpolitiske satsninger indenfor temaerne anbragte børns *netværk, skolegang og fritidsliv*.² Vi har valgt disse tre fokusområder, fordi de repræsenterer centrale udviklingssammenhænge i børns hverdagsliv, hvor spørgsmål om relationer og deltagelse kommer i spil. Vi har fundet det relevant at foretage en analyse af disse forskningsrapporter, fordi det er viden, professionelle forventes at inddrage og bygge deres praksis på. Formålet har været at fremanalysere hvilke *problemforståelser*, der ligger bag de socialpolitiske problemstillinger, forskningsrapporterne udpeger som væsentlige i den nævnte tidsperiode. Vi har anvendt Bacchis (2009) analysemetode til at foretage tekstanalyser (se også Skovhus & Thomsen, 2015). Denne analysemetode bygger på en poststrukturalistisk tilgang og har fokus på: "What's the problem represented to be". Pointen i denne analyseform er, at enhver fremstilling af en problemstilling bygger på en bagvedliggende

problemforståelse. En bestemt belysning af et problem sætter fokus på visse aspekter af et sammenhængende problemkompleks, og lader andre sider henligge i skygge ("silences" i flg. Bacchis, 2009). Vi har udvalgt de rapporter, vi har fundet mest typiske for periodens diskussioner, indenfor de nævnte temaer. Vi har udvalgt de rapporter, vi finder repræsenterer periodens faglige diskussioner om et bestemt problemkompleks.

For det andet bygger artiklen på empiri fra to forskeres observationer i børn og unges hverdagsliv på en døgninstitution. Formålet har været at søge viden om, hvordan professionelle samarbejder om at understøtte børns sociale deltagelsesmuligheder gennem et fokus på relationers betydning. I forlængelse af en kritisk psykologisk tradition har vi undersøgt organiseringer og aktiviteter i hverdagslivet, set ud fra børnenes perspektiver ved at følge dem på tværs af aktiviteter og sammenhænge gennem 40 besøg over et år (se f.eks. Højholt, 2018; Juhl, 2015b; Røn Larsen, 2011). Der er foretaget observationer på forskellige tidspunkter af døgnnet og gennemført interview i form af samtaler integreret som en del af forskernes tilstedeværelse i hverdagen, både med professionelle, børn og unge.

I forlængelse af en kritisk psykologisk tradition for praksisforskning forstås viden som forankret i social praksis, og derfor inddrages de udforskede som medforskere (Højholt & Kousholt, 2011). Både kommunale chefer, lærere, pædagoger og socialrådgivere har deltaget i forskellige tværprofessionelle fora og har reflekteret med på projektets problemstillinger over en toårig periode. Der har ligeledes været organiseret praksisforskningsgrupper med henholdsvis pædagoger på døgninstitutionen, socialrådgivere til de anbragte børn og unge og en gruppe bestående af tidligere anbragte unge. I disse grupper har vi løbende fremlagt både pointer fra analyser af forskningsrapporter og fra observationer i praksis.

De problemforståelser, vi har fået øje på

2 Der er anvendt følgende tre strategier i søgeprocessen: Søgning i nordiske databaser på baggrund af søgeord/ bloksøgning af bibliotekar i Forskerservice Anne-Marie Fiala Carlsen. Ekspertanbefalinger af Ida Schwartz og "Snebold"-effekt, hvor den fundne litteratur leder videre til anden relevant litteratur. Der er søgt i følgende nordiske databaser, oktober 2016: Den Danske Forskningsdatabase, Idunn, Oria, Libris, SwePub. Databaserne understøtter ikke nødvendigvis bloksøgning, så der er søgt med forskellige kombinationer af ord fra tre blokke: 'hverdagsliv', 'anbragte', 'udsatte', 'børn', 'unge', 'netværk*', 'tvær*', 'samarbejde'. Søgningerne er endvidere suppleret med enkeltordssøgninger på 'case-management', 'ICM - Intensive Case Management', 'familierådslagning' og 'slægtsanbringelse'. I de svenske og norske databaser er søgeordene oversat. Søgningerne er gennemgået af forfatterne og suppleret med søgning i bibliotek.dk; bib.ucl.dk; Google Scholar samt på KORA, SFI, VISO og Børnerådet. Inklusionskriterier har været: udgivelser fra 2000-2016, (anbragte) børn og unge i en kontekst fra Danmark, Norge eller Sverige samt at det var forskningsrapporter, evalueringsrapporter, dokumentation af udviklingsprojekter eller informationsmateriale som udspringer af eller er handlingsanvisende i forhold til praksis. Efter første gennemlæsning blev udvalgt 153 relevante hits, hvoraf yderligere 7 er udvalgt som de mest repræsentative for de forskningsmæssige diskussioner og anbefalinger i perioden.

ved at analysere forskningsrapporter, har også været i spil i professionelle diskussioner om deres praksis. Pointer fra analyser af forskningsrapporter, fra observationer i børnenes hverdagsliv og fra professionelle diskussioner om deres praksis har beriget hinanden i en sammenhængende eksplorativ forskningsproces. Dermed siger vi, at der er en sammenhæng mellem vores analyser af forskningsrapporter og af empiri fra professionel praksis, uden at denne sammenhæng kan siges at være entydig eller envejs. En sådan eksplorativ forskningsproces bidrager til at synliggøre, at viden om børneliv i vanskeligheder er distribueret og bliver til i forbundne samfundsmæssige processer (Axel, 2011).

I analysearbejdet har vi noteret os, hvordan socialpolitiske satsninger henviser til bestemte forskningsreferencer, og hvordan forskning evaluerer specifikke socialpolitiske satsninger. Politiske prioriteringer, valg af socialpolitiske satsningsområder, økonomiske udbud og forskning indgår i uigennemskuelige kredsløb, der i stigende grad udgør en stor del af forskningens betingelser på det sociale område (Johansen, Schmidt, & Andersen, 2018). Herværende forskningsprojekt er gennemført på baggrund af en bevilling fra Socialstyrelsen og indgår dermed, som en del af det nævnte kredsløb. Selvom vi har forsket uafhængig af den bevilgende instans og har søgt at anlægge en kritisk vinkel, må vores projekt alligevel forstås som affødt af og medkonstituerende for det felt, vi forsker i. I stedet for at betragte forskning på det sociale område som eksakt viden, der kan og bør omsættes i professionelle praksisser, så bidrager artiklen til at synliggøre, hvordan mange forskellige forskningsbidrag trækker faglighederne på det sociale børne- og ungeområde i forskellige og nogle gange modstridende retninger.

Problemforståelser i forskningsrapporter

Børn og unges ofte manglende personlige netværk og de vanskeligheder, der knytter sig til

deres deltagelse i skole og fritidsliv, behandles i en række forskningsrapporter i perioden 2000-2016. Vi lægger ud med at analysere de problemforståelser, der knytter sig til påpegninger af børn og unges manglende personlige netværk. Siden "Anbragte børn og unge, en forskningsoversigt" (Egelund, Christensen, Jacobsen, Jensen, & Olsen) udkom i 2009, har der været fokus på, at anbragte børn og unges personlige relationer risikerer at tynde ud gennem et anbringelsesforløb, således at de unge i overgangen til voksenlivet ofte står uden støtte fra et personligt netværk. I perioden 2009-2016 kom der særligt fokus på, hvordan personlige relationer kan være en støtte for unge i overgangen til et voksenliv med uddannelse, arbejde og liv i egen bolig. Vi har udvalgt to rapporter: "Lige muligheder – udsatte børn og unge" (Højen-Sørensen et al., 2016) og "Anbragte unges overgang til voksenlivet" (Skårhøj, Højen-Sørensen, Karmsteen, Oldrup, & Pejtersen, 2016) til nærmere analyser, fordi deres anbefalinger kan ses som et koncentrat af periodens forskningsmæssige diskussioner.

I "Lige muligheder – udsatte børn og unge" (Højen-Sørensen et al., 2016) er den gennemgående antagelse, at personlige ressourcer skal styrkes gennem udformning af individuelle tilbud om en personlig relation. Der nævnes kontaktperson, støtteperson, mentor, terapeutiske forløb, eller netværksmøder omkring den unge. Professionelles (eller frivilliges) etablering af en tæt voksenkontakt tænkes at udgøre en slags forældreerstatning, som kan støtte den unge i at udvikle personlige ressourcer. Indenfor samme tænkning tilbydes terapeutiske forløb i forhold til at støtte unge i at håndtere personlige følelser og tanker mere hensigtsmæssigt. Det antages ligeledes, at børn og unge kan styrke deres personlige ressourcer og netværk ved at deltage i grupper med ligestillede. Det kan være i form af kurser, selvhjælpsgrupper, pigegrupper eller grupper hvor deltagerne har problemstillinger og vilkår til fælles. Det er en grundlæggende antagelse, at børn og unge

i mødet med en professionel eller ligestillede kan mindske en oplevelse af at være anderledes og alene.

I "Anbragte unges overgang til voksenlivet" (Skårhøj et al., 2016) er den overordnede antagelse, at hvis overgangen til voksenlivet skal lykkes for den unge, må samfundet, kommunen eller lokalmiljøet organiseres, og professionelle samarbejde på måder, der støtter den unge i at få adgang til samfundets ressourcer og sociale netværk. I disse indsatser er der altså i højere grad fokus på omverdenen end på, at det er den unges personlige ressourcer, der skal udvikles. Bag denne tænkning ligger også forestillinger om, at kommunen og lokalmiljøet påtager sig et større ansvar for at skabe en god og brugbar overgang til voksenlivet for de unge. Der er fokus på at udvikle modeller for samarbejds møder, hvor den unge inddrages i planer for eget liv, på opbygning af lokale mødesteder støttet af frivillige, etablering af værts- og kontaktfamilier og udvikling af særligt tilrettelagte arbejds- eller praktikpladser. I disse anbefalinger tænkes der også i at organisere særligt tilrettelagte individuelle indsatser, men fokus er i højere grad på, hvordan der kan skabes fællesskaber, der kan inkludere disse børn og unge med særlige forudsætninger.

Det mest gennemgående træk i de nævnte rapporter er imidlertid en fremhævelse af tætte og fortrolige relationer til *voksne*, hvad enten det er professionelle eller frivillige. Voksen-ung relationen ses dermed som det centrale i indsatserne, hvorved den unges egne relationer til jævnaldrende og det familiære netværk henlægges i skygge. I forhold til relationer til jævnaldrende nævnes stort set kun professionelt organiserede grupper for ligestillede. Der fokuseres meget lidt på, hvordan de unges deltagelsesmuligheder i almene livssammenhænge med jævnaldrende kan udvides. Det er ligeledes et gennemgående træk i disse rapporter, at der er fokus på, hvordan der kan opbygges støttende relationer omkring den unge. Der er meget lidt fokus på, hvordan

professionelle kan bidrage til at understøtte og bevare de netværk og relationer børn og unge allerede indgår i, i kraft af deres opvækst og aktuelle hverdagsliv.

I forskningsrapporterne er der kun et mindre fokus på relationer til familie og øvrige personlige netværk. Der tales ikke om, hvordan der kan arbejdes med børn og unges mange forskellige og konfliktfyldte relationer til forældre, søskende og fortidige og nutidige kammerater. Relationer synes at skulle besidde en særlig professionelt defineret kvalitet og være organiseret af professionelle eller frivillige voksne, før de kan tillægges betydning og understøttes. Ligeledes savnes et blik for, at relationer kan have betydning uden at være personlige, f.eks. betydningen af at kunne se op til en lærer eller en fodboldtræner. Den gennemgående tankefigur (selvom der findes nuancer) er forestillingen om, at professionelle voksne gennem deres relationsdannelse kan behandle personlige mangler hos den unge som f.eks. lavt selvværd. Der ses her bort fra, at det er indeholdt i selve grundforståelsen af en professionel relation, at den er midlertidig og ensidig. Det er meget almindeligt at det eneste, en ung står tilbage med efter endt anbringelse, er dårligt vedligeholdte og konfliktfyldte relationer til egen familie (Egelund et al., 2009).

I de problemforståelser, der skrives frem i de nævnte forskningsrapporter, indsættes de professionelle eller andre voksne som de mest betydningsfulde, hvorved børn og unges personlige netværk og de sociale relationer, der i øvrigt befolker deres hverdagsliv, glider ud i skyggen. Vi bruger dette til at pege på, at det er nødvendigt at udvide det faglige blik til at omfatte multiple inter-subjektive relationers betydning for børn og unges sociale deltagelsesmuligheder.

Med i skolens fællesskaber

Børn og unges skolegang har siden årtusindeskiftet haft stor bevågenhed både i socialpolitiske satsninger og socialforskning. Dan-

marks Pædagogiske Universitet gennemfører i 2000-2001 en undersøgelse af specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud (Bryderup, Madsen, & Perthou, 2002). Undersøgelsen konkluderer, at der på specialskoler fokuseres på børnenes personlige følelsesmæssige problemer og på at kompensere for deres mangelfulde sociale kompetencer. Pædagogikken kritiseres for at fokusere på traumer i børnenes baggrund fremfor at styrke deres faglige kvalifikationer (Bryderup et al., 2002 s. 268). Undersøgelsen er forløber for, at der politisk og forskningsmæssigt bliver sat fokus på at øge kvaliteten i anbragte børn og unges skolegang.

Som en del af KABU-projektet³ kommer i 2002-2005 flere projekter med særligt fokus på anbragte børn og unges skolegang (se f.eks. Thomsen, 2004). Nielsen (2005) udgiver tidligere anbragtes bud på kvalitet i anbringelsen af børn og unge. Den peger dels på professionelles samarbejdsproblemer i relation til skolen, dels på problemer med mobning og sidst på vanskeligheder i den forvaltningsmæssige tilrettelæggelse af børnenes skolegang. SFI (Egelund et al., 2009) udfærdiger en forskningsoversigt om anbringelse af børn og unge, der kritiserer skolegangen for at være både ustabil og mangelfuld, hvilket også dokumenteres i en nyere rapport (Olsen, R. F. & Montgomery, 2017). Overordnet set peger de sidste 15 års forsknings- og evalueringsrapporter i retning af et behov for at kvalificere de faglige kundskaber hos børn og unge i udsatte positioner (Berlin, Vinnerljung, & Hjern, 2011; Olsen, R. F. & Montgomery, 2017; Tideman, Vinnerljung, Hintze, & Isaksson, 2011; Vinnerljung, 2011).

De følgende analyser tager udgangspunkt i tre rapporter, som vi finder typiske for periodens diskussioner om, hvordan skolegang for anbragte børn og unge kan forbedres: "Skolegang under anbringelse" (Perthou,

Mortensøn, & Andersen, 2008), "Styrkelse af kvaliteten af anbragte børns undervisning" (Henze-Pedersen, Lausten, & Nielsen, 2016) og "Anbragte børns skolegang på intern skole" (Bagger, Kohl, Strande, Karmsteen, & Nielsen, 2016). En gennemgående kritik går på, at skolegang og faglige kvalifikationer synes at blive underprioriteret til fordel for et fokus på behandling af personlighedsmæssige problemer. Perthou m.fl. (2008) analyserer f.eks. døgninstitutioners pædagogiske arbejde ud fra to perspektiver, som de benævner henholdsvis det individualiserende og det omverdensinkluderende perspektiv:

"Det individualiserende perspektiv er kompensatorisk. Det fokuserer på barnets eller den unges problem, og hvad der kan gøres for at afhjælpe problemet. Det omverdensinkluderende perspektiv fokuserer på, hvad barnet / den unge har brug for at kunne for at mestre i sit liv" (Perthou et al., 2008 s. 10).

Det individualiserende perspektiv vægter beskyttelse og faste rammer, mens det omverdensinkluderende perspektiv åbner for en bredere støtte til livsmestring. Selvom forskningen eksplicit argumenterer for et omverdensinkluderende perspektiv, er det i sidste ende alligevel individets udvikling, der fokuseres på.

Perthou m.fl. (2008) fremhæver tillige, at lærerne oplever et modsætningsforhold i at skulle leve op til øgede faglige krav i en klasse som helhed og samtidig være fleksible og varetage enkeltelevers særlige behov. Lærere fremfører f.eks., at nationale test risikerer at give børn og unge i udsatte positioner flere skolemæssige nederlag, mens forskerne på den anden side spørger, om denne holdning kan fratage børn muligheden for at udvikle sig fagligt på lige fod med andre (Perthou et al., 2008 s. 38). Her bidrager forskningen til dikotomiske forestillinger om, at børn og unge i udsatte positioner enten har brug for at blive skærmet eller mødt med almene krav. I en

3 Socialministeriets udviklingsprojekt: "Kvalitetsprojekt for Anbragte Børn og Unge" 2002-2005

anden rapport fremstilles løsningen på denne dikotomi mellem almene faglige krav og individuelle hensyn som et spørgsmål om, hvordan der kan findes frem til den rette balance (Bagger et al., 2016). Dermed ses der bort fra, at sådanne diskussioner udgør en del af skolens historiske modsætninger (Højholt & Kousholt, 2018b). Det øgede fokus på børn og unges faglige udbytte af skolegang kan også ses i relation til aktuelle målsætninger på skoleområdet, der på samme tid vil styrke faglighed og inklusion i folkeskolen (Højholt & Kousholt, 2018b; Kousholt, K., 2012). Disse overordnede mål kan stille sig som modsætninger og pres for lærere i deres daglige praksis, således at de kan have vanskeligt ved at afbalancere individuelle hensyn med understøttelse af klasses fælles læreprocesser (Mardahl-Hansen, 2018).

I rapporten "Styrkelse af kvaliteten af anbragte børn og unges undervisning" inddrages 'det sociale aspekt' (Henze-Pedersen et al., 2016 s. 12). Her betones social tryghed som en forudsætning for læring, og der peges på betydningen af sociale relationer og netværk for børns deltagelse i skolen. Selvom der her gøres forsøg på at sammentænke sociale og faglige aspekter af skolelivet, inddrages det sociale betydning som noget ekstra, der skal være på plads før eller ved siden af det faglige. Fælles for problemforståelser i disse forskningsrapporter er, at sociale og faglige aspekter såvel som særlige hensyn og almene krav i skolelivet skilles ad. Hertil kommer, at selvom forskning inddrager 'omverden' og 'det sociale' som betydningsfuldt, så peger hovedvægten i problemforståelserne på en forandring af individet som det centrale, og dermed bliver det i sidste ende barnet eller den unge, der står med udviklingsopgaven.

Om at gå til noget

Samtidig med det øgede fokus på skolegang i forskningsrapporter dukker *fritid* op som endnu en livssammenhæng, der gøres betydningsfuld i børns udvikling. Socialstyrelsen sætter

fra 2006-2009 fokus på, at professionelle skal se det som en ressource, at børn og unge i udsatte positioner deltager i et organiseret fritidsliv. Vi har udvalgt og analyseret to rapporter, vi finder typiske for perioden: "Fritidsliv i børnehøjde" (Olsen, B. M. & Dahl, 2008) "og "Evaluering af projekt fritidspas i Fredericia Kommune" (Ibsen, Bøndergaard, & Mindegaard, 2015). I disse rapporter undersøges det, hvad professionelle kan gøre, for at børn og unge i udsatte positioner kan deltage i det organiserede fritidsliv, samt hvordan professionelle og frivillige kan samarbejde om dette. Vores analyser viser, at deltagelse i meget høj grad bliver gjort til et teknisk spørgsmål om transport, ledsagelse og økonomi, og kun i ringe grad stilles der spørgsmål ved, hvordan samfundets fritidsinstitutioner og – sammenhænge kan åbne sig for børn og unge i udsatte positioner.

De gennemgående problemforståelser i forskningsrapporter om fritidsliv har fokus på deltagelse i organiserede fritidsaktiviteter, hvilket skygger for betydningen af at styrke det børneinitierede fritidsliv med kammerater. Der peges på, at fritidsliv også omfatter den børneinitierede tid, men forskningen beskæftiger sig overvejende med at identificere muligheder og begrænsninger for at deltage i de organiserede fritidstilbud (Olsen, B. M. & Dahl, 2008). Udvikling af personlig livsførelse gennem barndommen handler netop om, at børn og unge gennem opvæksten i stigende grad tager ansvar for at flette voksenorganiseret tid sammen med egen organisering af interesser og aktiviteter (Haavind, 1987). Desuden ses det at 'gå til noget' i form af voksenorganiserede fritidsaktiviteter i sig selv som godt, hvor der er mindre fokus på, om børn og unge oplever, at de hører til og er en del af disse fritidsfællesskaber (hvilket vi vender tilbage til). Der ses tillige bort fra udviklingsprocesser i et moderne børneliv, der handler om at lære at prioritere mellem skemalagte aktiviteter, pligter og tid til eget organiseret samvær med kammerater, voksne eller forældre.

Modsattede krav og hensyn i et børneliv

Opsamlende peger analyserne af de nævnte forskningsrapporter på, at der i relation til temaerne netværk, skolegang og fritidsliv produceres en række dikotomiske problemforståelser, der lader væsentlige sider af børnelivet henligge i skygge. Teoretisk forstår vi dikotomier som tilsyneladende uforenelige modsætninger, der ved nærmere udforskning kan ses som indbyrdes relaterede aspekter af samme sag (Højholt & Kousholt, 2018c). Krav og hensyn fremtræder f.eks. umiddelbart som to modsattede aspekter af støtte til børns udvikling, men disse kan ved nærmere eftersyn forstås som en *dobbelthed*, der består af to indbyrdes forbundne sider (Højholt & Kousholt, 2018c).

Vi fremhæver tre dikotomiske forståelser som centrale for vores videre analyser, nemlig *for det første* en tendens til at sociale og færdighedsmæssige aspekter af børnelivet skilles ad, hvilket samtidig løsriver spørgsmålet om personlig udvikling, fra de aktiviteter og interesser børn og unge er sammen om at deltage i. Dermed taber vi af syne, at livsførelse handler om at håndtere mangesidige krav og muligheder i tilværelsen, og at forudsætningen for at lære disse håndteringer skabes i fællesskaber om fælles engagementer. Skolegang handler f.eks. ikke kun om at honorere faglige krav isoleret set, men om at tilegne sig faglige kundskaber i en klasse med mange sammenflettede sociale og faglige dagsordener (se også Højholt & Schwartz, 2018).

For det andet peger vi på en dikotomi, der omhandler om børn og unge i udsatte positioner bør stilles overfor samme krav som andre, eller om de tværtimod har brug for særlige individuelle hensyn og beskyttelse. Dermed skilles person og omverden ad, og udvikling bliver forstået som et anliggende, der angår det enkelte individ isoleret set. *Den sidste dikotomi*, vi peger på, er spørgsmålet om, hvorvidt deltagelse bliver mulig gennem professionelles

interventioner, eller gennem børn og unges egen ageren. Fokus er gennemgående på professionelle eller frivilliges interventioner og indgriben i børn og unges livsførelse og meget lidt på at skabe betingelser for, at børn og unge inddrager hinanden, og på at skabe sociale mulighedsrum, hvor børn og unge selv agerer.

I de rapporter vi har analyseret, undersøges det samlet set ikke, hvordan inter-subjektive relationer er forbundet, gennem de aktiviteter børn og unge er sammen om, og hvor voksne indgår – både i familie-, skole- og fritidslivssammenhænge. De analyserede forskningsrapporter trækker i deres dikotomiske problemforståelser professionelles opmærksomhed i forskellige retninger. Det kalder på en professionsfaglig teoriudvikling, hvor dikotomiske problemforståelser kan overskrides, og tilsyneladende modsætningsfyldte aspekter af børns udvikling kan sammenholdes og integreres i en sammenhængende problemforståelse og indsats.

Relationers betydning – observeret ud fra børns perspektiver

Som tidligere nævnt har forskningsprojektet givet mulighed for at følge børnene i deres hverdagsliv på en døgninstitution over et år, og i disse observationer dukker en mangfoldighed af relationer op, vævet ind i børnenes hverdagsliv. Det er en selvstændig pointe i artiklen, at vi må udforske børns konkrete hverdagsliv for at få indblik i disse forskellige relationers forskellige og foranderlige betydning for børnenes livsførelse. Camillas forløb giver et godt indblik i et kompliceret, men også betydningsfuldt tilhørsforhold til egen familie:

Camilla er 15 år og har boet på døgninstitution, siden hun var 11 år, mens hendes bror har været anbragt i familiepleje. Hun ser regelmæssigt sin bror. Inden hun blev anbragt, boede Camilla hos sin mor, hvor hendes mormor også var en stabil person i hendes liv. Camillas kontakt til sin far har været sporadisk både før og under anbringelsen

pga. af forældrenes indbyrdes konflikter. Under Camillas anbringelse har hun i en lang periode haft stabilt samvær med sin mor og mormor. På døgninstitutionen har Camilla haft et skema, hvor hun kunne se, hvornår hun skulle hjem til sin mor, og hvornår hun skulle være på døgninstitutionen. Under anbringelsen bliver Camillas mormor syg og dør, og i den forbindelse bliver samværet med moren mere ustabil. Siden bliver moren også syg og dør. Camilla begynder at se sin far mere. Camilla fortæller forskeren, at hun ønsker, at samværet hos faren bliver lagt i faste rammer, som hun tidligere har oplevet i forbindelse med besøg hos moren. Camilla ses regelmæssigt med sin bror, som bor i plejefamilie tæt på døgninstitutionen. De besøger sammen deres far, der bor længere væk. Camilla og broren er sammen en eftermiddag på døgninstitutionen, og Camilla spørger pædagogerne, hvor længe broren må blive hos hende. Det må han indtil kl. 19.00, da der efter dette tidspunkt kun er én pædagog på arbejde.

Camillas livsforløb er karakteriseret ved turbulens og brud i familierelationer med svingende kontakt til både mor, mormor og far. Sådanne skift er kendetegnende for mange børn og unge bosat udenfor eget hjem, og vores observationer på døgninstitutionen peger på, som i Camillas tilfælde, at den forælder, børnene ikke har boet hos inden anbringelsen, nemt risikerer at glide i baggrunden, både i forhold til samvær og involvering i børnenes liv i øvrigt. Vi har observeret, at familie i en døgninstitutionel sammenhæng ofte reduceres til at være den part, der har forældremyndigheden. Øvrige familiemæssige relationer glider mange gange helt ud, hvilket også underbygges af forskning (Egelund et al., 2008). Eksemplet illustrerer også, hvor foranderlige de familiære relationer kan være i et livsforløb, og hvor afhængig et barn er af, at professionelle og institutioner aktivt bakker op om netværket. I Camillas tilfælde har hun aktuelt mistet sin mor, og hun venter på, at de professionelle tager initiativ til at skabe nye rammer for kontakten til faren. Samvær med broren begrænses ligeledes af institutionelle betingelser.

Som eksemplet også viser, kan der være mange relationer i spil, både til søskende, bedsteforældre og andre slægtninge. Det peger på, at vi må udvikle faglige forståelser af familierelationer i bred betydning og tillige praktiske måder, hvorpå professionelle kan bakke op om børn og unges familierelationer i hverdagen. I forskning gives der eksempler på, at det synes nemmere at fastholde og udbygge et netværk end at genetablere allerede brudte forbindelser (Bengtsson & Røgeskov, 2009 s. 9-10). Hvis professionelle skal kunne arbejde mere systematisk med at understøtte børn og unges relationer i deres livsforløb, må det personlige netværk tillægges selvstændig betydning ud fra den grundforståelse, at det aldrig er muligt på et givent tidspunkt at forudse, hvilke relationer i barndommen, der vil få hvilken betydning i et voksenliv.

Anbragte børns relationer til familie kan både handle om at bevare et tilhørsforhold til andre end professionelle og om at være en del af en families fælles historie set over et livsforløb. Det kan have betydning, også selvom der kan være alvorlige konflikter og problematikker i familiens livsførelse (Schwartz, 2014). Indenfor anbringelsesområdet har der, trods lovgivning der peger i en anden retning, været en stærk historisk tradition for næsten udelukkende at se familien som en belastning i børn og unges liv, som de bør fjernes fra og beskyttes mod (Egelund, 2003; Schwartz, 2014). Konfliktfyldte familierelationer kalder på, at børn og unge modtager professionel støtte til at håndtere kontakt og samvær, i det omfang det er muligt og giver mening for børnene. Familierelationer må, selvom de er konfliktuelle, også forstås som sociale ressourcer i et børneliv.

I observationerne af hverdagslivet på en døgninstitution træder det frem, at pædagogerne lægger et stort arbejde i at få børn og unge op om morgenen og i skole, men også at denne opgave af mange grunde synes vanskelig.

På døgninstitutionen kører praktikanten Pia den 11-årige Malene i skole, og på vejen køber de toiletsager til Malene. Senere har pædagogen Morten og Pia en diskussion på døgninstitutionens kontor om, hvorvidt det er i orden, at Pia kører Malene. Malene skal selv tage i skole, mener han. Mortens argument er, at hvis han er alene på arbejde, kan han jo ikke køre fra de andre børn. Pia siger, at hun gjorde det af pædagogiske overvejelser, da Malene ikke ville i skole, men være hjemme. Pia kunne få hende i skole ved at køre hende, og love at købe toiletsager på vejen.

Pædagogerne på en døgninstitution møder i den tidlige morgen mange forskellige udgaver af modstand mod skolegang, der har rod i en sammenhæng, pædagogerne sjældent har et dybere kendskab til eller indflydelse på. Børnene kan være usikre overfor, om de magter skolens krav, om de hører til i skolens fællesskaber, og i mange tilfælde kan der være tale om kombinationer af vanskeligheder i faglige og sociale anliggender. Disse personlige grunde kan tillige være viklet ind i familiære problemer på uigennemskuelige måder. Skolen kan på deres side stå uforstående overfor, hvor svært det kan være at få børn og unge af sted i skole (Schwartz, Hansen, & Stokholm, 2015). Disse diskussioner kan udvikle sig til uenighed om, hvorvidt professionelle bør stille flere krav, eller om der snarere er brug for mere omsorg. Det er dikotomier, der kan bidrage til samarbejdsproblemer mellem de professionelle både i og på tværs af børnenes forskellige steder.

Det kan føre til det, Højholt & Røn (2016) har kaldt problemforskydning mellem parterne, fordi der nemt rejses spørgsmål om, *hvem* der bør tage mere ansvar. I sådanne situationer kan det være svært at få øje på, at parterne står med et fælles problem og er afhængige af hinanden for at kunne håndtere det (Schwartz et al., 2015). Set ud fra egen institutionelle kontekst er pædagogerne henvist til at prøve at lokke, true eller belønne børn til at passe deres skolegang. Det følgende eksempel med Freja viser en anden historie:

Freja på 14 år har gået på samme specialskole, siden hun startede i 0. klasse. Der har været to gennemgående lærere, som klassen har til stort set alle fag. Freja bor på døgninstitution, men i skolen møder hun dagligt de samme børn og voksne, som hun har kendt gennem mange år. I Frejas klasse har de ugentlig "pige-møder", hvor pigerne i klassen sammen med deres kvindelige lærer taler om de udfordringer pigerne aktuelt står i; det kan være i relation til kærester, veninder, forældre, menstruation m.v. Læreren skaber rammerne for pige-møderne og sparrer pigerne i de udfordringer, de står i. Pige-møderne er blevet iværksat på baggrund af Frejas ønske om et rum, hvor de kunne have sådanne pige-snakke.

Eksemplet med Freja illustrerer, at for nogle anbragte børn kan deres klassekammerater og lærere være nogle af de mest gennemgående personer i deres livsforløb. I Frejas situation er klassen, kammerater og en lærer en kendt sammenhæng i hverdagslivet i modsætning til døgninstitutionen, der udgør en ny og mere omskiftelig livssammenhæng. I skolen kan hun sammen med de andre piger bearbejde de livstemaer, som børn i almindelighed er optagede af, hvorved netop særlige og almene aspekter af hendes livssituation bliver forbundet. Forskerne observerer, at Freja går glad i skole, og at det ser ud til, at for hende omfatter relationen til skolen både de børn og voksne, hun kender, og en mulighed for, at hun kan udforske vigtige livstemaer sammen med jævnaldrende. Skolen giver mening for hende, og hun bruger fællesskabet til at tage selvstændige initiativer og udvikle personlig handleevne. Eksemplet understreger nødvendigheden af en opmærksomhed på, hvordan det børneliv, børn og unge allerede er en del af før anbringelsen, kan udgøre en ressource i deres liv (se også Schwartz, 2018).

Som vi også viser i vores analyser af forskningsrapporter, er der et stigende fokus på fritid og betydningen af at 'gå til noget'. Fra observationer i børnenes fritidsliv på døgninstitution udleder vi, at det ikke nødvendigvis fører til en oplevelse af at høre til, fordi man

f.eks. bliver meldt til badminton, fulgt derhen og får en ketcher i hånden:

Isabella er 14 år og bor på døgninstitution. Hun er startet til badminton, som hun har prøvet at spille i skolen og derfor fået interesse for. Pædagogerne bringer og henter Isabella til og fra badmintontræning, som hun går til en gang om ugen. Isabella deltager ikke i turneringskampe eller andre aktiviteter i forbindelse med badminton. Til træningen gør Isabella flere forsøg på at blive en del af fællesskabet; bl.a. hilser hun på de andre børn, der står rundt omkring i mindre grupper. Isabella står derefter alene og er ikke en del af nogle af grupperne. Til opvarmning løber de alle rundt, og her er Isabella med. Efter opvarmningen deler børnene sig ud på banerne, og de begynder at spille kampe mod hinanden. Isabella søger hen mod de piger, der er jævnaldrende med hende, men der er ikke plads til hende. Træneren kalder på Isabella og siger, at hun kan spille på en bane med en af drengene, der mangler en makker. Isabella går efter noget tid træt i spillet med drengen. Hun går flere gange ud og tjekker sin telefon, og siger til træneren, at hun gerne vil spille med nogle andre. Træneren spiller herefter selv med Isabella, og kobler hende efterfølgende med nogle yngre piger. Da træningen er slut, siger Isabella farvel og tager hjem. Hun har ingen kontakt til børnene på badmintonholdet, før de ses igen til næste træning.

Det komplekse samspil mellem børnene og med deres træner i gennemførelsen af den fælles aktivitet åbner for spørgsmål om, hvordan spillet kan organiseres for dets deltagere, således at børnene lærer hinanden at kende og udvikler deres fælles engagement både i hinanden og i spillet. Eksemplet rejser spørgsmål om, hvordan en pædagog på en døgninstitution og en frivillig træner i en badmintonklub kan arbejde sammen om at skabe gode betingelser for, at der skabes et sådant pædagogisk fællesgode (Bendix-Olsen, 2017a). Et snævert fokus på indmeldelse og ledsagelse risikerer at skygge for de praksisændringer, der skal finde sted i samfundets institutionelle og foreningsmæssige sammenhænge, hvis de skal åbne sig

for, at børn og unge i udsatte positioner kan blive en del disse fællesskaber.

Som de fremlagte observationer illustrerer, er der både problemer og ressourcer i netværk, skole og fritidsaktiviteter, der samlet set kan forstås som sociale ressourcer i et børneliv. Vi må interessere os mere for, hvordan det er muligt at organisere gode betingelser for, at børn kan udvikle deres livsmuligheder i konflikтуelle samspilsprocesser og fællesskaber. Hvordan børn og unge oplever deres muligheder for at gøre sig gældende færdighedsmæssigt og socialt, kan dermed forstås som tæt knyttet til, hvordan en klasse eller fritidsklub fungerer som et fællesskab, og hvordan lærere, pædagoger og børn samarbejder om hverdagslivets opgaver og engagementer (Højholt & Schwartz, 2018; Mardahl-Hansen & Schwartz, 2017). Her bliver det centrale spørgsmål, hvordan professionelle vægter det pædagogiske arbejde med at arbejde *rundt om* børnelivet og med at inddrage mange parter i at understøtte de sociale ressourcer, børn og unge bygger op sammen.

I det følgende giver vi et eksempel hentet fra vores observationer på døgninstitutionen, der viser, hvordan inter-subjektive relationer mellem voksne får betydning for et barns sociale deltagelse. Eksemplet illustrerer et samarbejde mellem mange voksne om en drengs deltagelse i fodbold, og hvordan det baner vejen for en personlig overvindelse af vanskeligheder:

Jonas er 15 år og har spillet fodbold, siden han var helt lille. Han er en habil fodboldspiller, passer sin træning og deltager i kampe og træningsweekender. Både Jonas' mor og far har tidligere spillet fodbold. Mens Jonas boede hjemme hos sin far, var faren en stor del af Jonas' fodboldliv, og han bakkede Jonas op både i forhold til træning og kampe. Da Jonas bliver anbragt på døgninstitution, fortsætter han med at gå til fodbold, og faren er stadig en stor del af hans fodboldliv. Desuden har to mandlige pædagoger på døgninstitutionen også en særlig interesse for fodbold, og de er bl.a. med ude at se Jonas spille kampe. Indimellem er de alle tre ude at se superligakampe sammen.

Jonas vil gerne have sine forældre med, når han spiller kamp. Han udtrykker, at det giver ham lidt ekstra energi på banen, når forældrene er med på sidelinjen. Til en træningsweekend med overnatning bliver Jonas hentet hjem lørdag aften, fordi han er blevet dårlig og ikke har lyst til at overnatte. Hans fodboldtræner kommer forbi døgninstitutionen søndag morgen for at tage Jonas med tilbage til træningslejren, så han kan være med i sidste del af arrangementet sammen med de andre drenge.

Eksemplet peger på, at mange forskellige relationer har betydning for Jonas' fodboldspil. Både forældre, pædagoger og en træner er hver på deres måde engagerede i Jonas' fodboldaktiviteter, og de arbejder sammen på fleksible måder for at fremme hans deltagelse i fritidsaktiviteten. En træner gør en ekstra indsats ved at hente ham, da han bliver syg, så han ikke mister størstedelen af sin træningsweekend. Vi ved ikke konkret, hvad sygdommen handler om, men genkender det som en ofte set hændelse, at børn og unge på døgninstitution opgiver at deltage i større grupper af børn under intensive forløb. Det er samtidig et eksempel på at et særligt hensyn kan integreres i en almen praksis. Træneren har i kraft af sit kendskab til Jonas i klubben en særlig tilgang til at hente ham tilbage til træningslejren, uden at Jonas peges ud som et problem.

Mange parter orienterer sig altså i forhold til hinandens bidrag i et dynamisk og omskifteligt samarbejde. Jonas' fodboldaktivitet er mere end blot at gå til fodbold. Fodboldinteressen skaber grundlag for en større sammenhængende mening i hans liv. Den skaber forbindelser mellem vigtige relationer lokaliseret flere steder med forskellig betydning. Jonas' pædagog på døgninstitutionen er opmærksom på faren, når han er tilskuere til kampene, og Jonas fortæller forskeren, hvor vigtigt det er for ham, at hans far kommer og ser på. Det er træneren og pædagogerne, der bakker op om de praktiske opgaver i forbindelse med fodboldspillet. Den fælles interesse i fodboldaktiviteten skaber

samlet set et mulighedsrum, der overskrider et fokus på problemer og vanskeligheder, der ellers dominerer i Jonas' liv.

Aktiviteter og relationers indbyrdes forbundenhed i social deltagelse

Børn og unge på døgninstitution udvikler som andre børn deres rådighed over egne livsmuligheder ved at bidrage til opbygningen af børnelivets fælles mulighedsbetingelser og ressourcer (Dreier, 2016; Højholt & Kousholt, 2018a; Juhl, 2015a). Børns vej til at tage del i aktiviteter og læreprocesser i et fælles børneliv må dermed forstås som vævet ind i relationelle samspil, der potentielt både kan åbne og lukke for indflydelse og rådighed. På den ene side udvikler børn og unge deres relationer til andre mennesker gennem de aktiviteter og engagementer, de tager del i. På den anden side er det netop ved at tage del i fællesskaber, at børn og unge lærer, hvad det fælles handler om, og hvordan man kan agere i det. Forskellige mennesker har forskellig betydning i børn og unges hverdagsliv på tværs af steder, og disse forskellige betydninger må forstås i relation til, hvad de fælles gøremål og aktiviteter handler om. Hvis vi vil understøtte, at børn og unge i udsatte positioner bevarer deres familierelationer og deltager i skole og fritidsliv, må vi således inddrage andre børn og voksnes betydning for, hvordan den enkelte kan opleve at høre til og tage del.

Samlet set argumenterer vi for, at der er brug for faglig teoriudvikling, der kan inspirere professionelle i deres udforskning af forskellige inter-subjektive relationers forskellige betydning for børns udvikling af social deltagelse. Vi vil fremhæve tre pointer, som vi finder vigtige i en sådan udforskning af *børnelivets mulighedsbetingelser*, nemlig: 1) at modsatte krav i børnelivet, der fremtræder som dikotomier, kan udforskes i deres indbyrdes forbundenhed og forstås som dobbeltheder, 2) at vanskeligheder udforskes ud fra, hvad de konkret handler om i hverdagslivets fæl-

lesskaber set fra børn og unges perspektiver og 3) at en mangfoldighed af inter-subjektive relationer knyttet til børnelivets mange aktiviteter og praksisser bidrager til opbygning af sociale ressourcer, der samlet set skaber mulighedsbetingelser for, hvordan børn og unge selv kan agere og øve indflydelse på deres fælles livsmuligheder.

Disse opmærksomheder forstår vi som forskellige, men indbyrdes forbundne perspektiver, der alle kan bidrage i en samlet udforskning af børnenes situation. Dikotomiske forståelser af problemer i børns liv, som enten faglige eller sociale, særlige eller almene, og individuelle eller omverdensrelaterede, kalder på lige så modsætningsfyldte interventioner som for f.eks. øgede krav eller mere afskærmning. Vanskeligheder med at komme op om morgenen og problemer med at gøre sig gældende i skolen må forstås som indbyrdes forbundne udfordringer, selvom de opleves forskelligt af henholdsvis pædagoger om morgenen på en døgninstitution og lærere i en dansktime i skolen. Dikotomiske problemforståelser kan kalde på lige så dikotomiske indsatsformer: Enten mere omsorg eller flere krav. Hverdagslivet består af mange modsatrettede krav og forventninger, som må udforskes som *dobbeltheder* i de måder, de er forbundne i børns lærings- og udviklingsforløb. Professionelle har brug for hinanden til at udforske, hvad vanskeligheder knyttet til disse dobbeltheder konkret handler om i børn og unges hverdagsliv for at kunne overskride dikotomiske forståelser (Højholt, 2011; Nielsen, A. S., 2020; Schwartz, 2017). Professionelle har netop *forskellige* perspektiver på, viden om og muligheder for at udforske børnenes liv, afhængigt af de sammenhænge de befinder sig i, og dermed kan de også bidrage forskelligt til at udforske problemer i deres mangesidighed (Højholt & Kousholt, 2018c).

Børn og unges muligheder for at gøre sig gældende i relation til hverdagslivets mange engagementer og udviklingsopgaver, ser vi

som knyttet til om de oplever, at de hører til og bliver inddraget i den mangfoldighed af aktiviteter, der præger et barndomsforløb. Udvikling handler dermed om at indgå i stadig mere komplekse inter-subjektive relationer om skolesager, fritidsinteresser, fælles lektielæsning og samvær med kammerater (Haavind, 1987; Højholt, 2018). Det er alle aspekter af børnelivet, der fletter sig sammen og skaber muligheder for at lære, hvordan man kan udvikle egen livsførelse. Det er ikke kun professionelle, der oplever modsatrettede forventninger og krav til børns udvikling, det gør børnene og de unge også selv. De står ofte i komplicerede valg i hverdagen, hvor de må prioritere mellem mange forskellige krav, interesser og hensyn, hvilket ikke mindst gælder børn og unge bosat udenfor eget hjem (Schwartz, 2018). Hverdagslivet er sammensat af disse skiftende og modstridende udfordringer: Skal jeg være sammen med mine venner eller tidligt i seng for at komme op i skole i morgen? Det er netop ved at gøre erfaringer med at håndtere disse hverdagslivets almene dilemmaer, der danner grundlag for udvikling af en personlig livsførelse.

Opsamlende har vi søgt at bidrage til faglig teoriudvikling på det sociale børneområde ved at analysere inter-subjektive relationers mangfoldige betydning i børnelivet. Teoretisk finder vi det frugtbart at forstå inter-subjektive relationer som en integreret del af hverdagslivets sociale mulighedsbetingelser, hvilket åbner for en forståelse for, at børn og unge udvikler sig gennem deltagelse i *noget*, når de er *sammen* med andre om det. Det er ikke et argument imod, at professionelle skaber tillidsfulde relationer til de børn og unge i udsatte positioner, som de støtter – nærmest tværtimod. Det er et argument for, at professionelle *sammen* med børn og unge udforsker børnelivets sociale mulighedsbetingelser for at få øje på *hvem og hvad*, der har betydning for, om børn og unge kan komme videre og gøre sig gældende i et hverdagsliv sammen med andre.

Referencer

- Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56-78.
- Bacchi, C. L. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?*. French Forest NSW: Pearson Australia.
- Bagger, S., Kohl, K. S., Strande, M. T., Karmsteen, K. & Nielsen, C. P. (2016). *Anbragte børns skolegang på intern skole*. (No. 21). København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, SFI.
- Bendix-Olsen, K. (2017a). Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse, FPPU, 1*(1)
- Bendix-Olsen, K. (2017b). Med handicap i vuggestuen. Inklusionsarrangementer belyst som betingelser for rådighedsudvikling og inklusion. *Nordiske Udkast, Tidsskrift for Kritisk Samfundsforskning, 1*, 45-63.
- Bengtsson, S. & Røgeskov, M. (2009). *At skabe netværk: Evaluering af 22 socialpsykiatriske projekter i 15M-puljen*. (No. 09:07). København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Berlin, M., Vinnerljung, B. & Hjern, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33, 2489-2494.
- Bryderup, I. M. (1999). *Drop Afmagten – socialpædagogisk arbejde. De Unges Hus, Roskilde Amt*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Bryderup, I. M., Madsen, B. & Perthou, A. S. (2002). *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I K. Nielsen, & S. Kvale (Red.), *Mesterlære – Læring som social praksis* (s. 76-99). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. I N. Stephenson, H. L. Radtke, R. J. Jorna & H. J. Stam (Red.), *Theoretical Psychology. Critical Contributions* (s. 20-29). Concord, Canada: Captus University Publications.
- Dreier, O. (2009). The Development of a Personal Conduct of Life in Childhood. I T. Teo, P. Stenner, E. Park, A. Rutherford, C. Baerveldt & International Society for Theoretical Psychology. Conference (12: 2007: Toronto, Ont.) (Red.), *Varieties of theoretical psychology: international philosophical and practical concerns* (s. 175-183). Concord, ON: Captus University Publications.
- Dreier, O. (2013). Personen og hendes daglige livsførelse. *Nordiske Udkast, 41*(2), 4-23, 109.
- Dreier, O. (2016). Conduct of everyday life. Implications for Critical Psychology. I E. Schraube, & C. Højholt (Red.), *Psychology and the Conduct of Everyday Life* (s. 15-33). NY: Routledge.
- Egelund, T. (2003). "Farlige" forældre: Den institutionelle konstruktion af dem, der afviger fra os. I M. Järvinen, & N. Mik-Meyer (Red.), *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde* (). Kbh.: Hans Reitzel.
- Egelund, T., Andersen, D., Hestbæk, A., Lausten, M., Knudsen, L., Olsen, R. F. & Gerstoft, F. (2008). *Anbragte børns udvikling og vilkår. Resultater af SFI's forløbsundersøgelse af årgang 1995*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Egelund, T., Christensen, P. S., Jacobsen, T. B., Jensen, T. G. & Olsen, R. F. (2009). *Anbragte børn og unge, en forskningsoversigt*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Haavind, H. (1987). *Liten og stor: mødres omsorg og barns udviklingsmuligheder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansen, C. S. (2011). *At gøre en forskel: Socialt arbejde, socialarbejdere og marginaliserede børn og unge*. (Unpublished Ph.D.). Aarhus University, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus.
- Hansen, J. H. (2009). *Socialpædagogen – identitet og faglighed*. København: Hans Reitzel.
- Hansen, C. S. (2012). Socialarbejdere vil "gøre en forskel". Kontinuitet og forandring i det sociale arbejdes etos. *VERA, Tidsskrift for Pædagoger, 60*, 48.
- Henze-Pedersen, S., Lausten, M. & Nielsen, C. P. (2016). *Styrkelse af kvaliteten af anbragte børn og unges undervisning. Evaluering af partner-*

- skabsprojektet*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse. *Nordiske Udkast*, (2), 3-31.
- Holzkamp, K. (2016). Conduct of Everyday Life as a Basic Concept of Critical Psychology. I E. Schraube, & C. Højholt (Red.), *Psychology and the conduct of everyday life* (s. 65-98). NY: Routledge.
- Højen-Sørensen, A. K., Kohl, K. S., Dahl, K. M. V., Skårhøj, A., Oldrup, H. & Pejtersen, J. H. (2016). *Lige muligheder – udsatte børn og unge. Afsluttende evaluering*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, SFI.
- Højholt, C. (Red.). (2011). *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2018). Children's Perspectives and Learning Communities. I M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt & O. S. Ulvik (Red.), *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's Perspectives* (2nd red., s. 93-112). Charlotte, NC: Information Age Publishing, incorporated.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Forsknings-samarbejde og gensidige læreprocesser – om at udvikle viden gennem samarbejde og deltagelse. I C. Højholt (Red.), *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs* (s. 207-237). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2018a). Children participating and developing agency in and across various social practices. I M. Fleer & B. v. Oers (Red.), *International handbook on early childhood education* (s. 1581-1597). Dordrecht: Springer.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (Red.). (2018b). *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2018c). Om at forske i konflikter om børns skoleliv. I C. Højholt & D. Kousholt (Red.), *Konflikter om børns skoleliv* (s. 22-57). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., Røn Larsen, M. & Stanek, A. H. (2007). *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning: at arbejde med rummelighed og forældresamarbejde*. København: Forlaget Børn og Unge.
- Højholt, C. & Røn Larsen, M. (2016). Sociale interventioner og konflikter i skolelivet. I J. Krøjer & K. Dupret (Red.), *Social intervention: At gribe meningsfuldt ind i menneskers liv* (s. 115-140). Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Højholt, C. & Schwartz, I. (2018). Elevsamspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskaber. I C. Højholt & D. Kousholt (Red.), *Konflikter om børns skoleliv* (s. 56-89). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ibsen, B., Bøndergaard, H. T. & Mindegaard, P. (2015). *Evaluering af Projekt Fritidspas i Fredericia Kommune*. (No. 4). Syddansk Universitet, Institut for Idræt og Biomekanik.
- Johansen, M. B., Schmidt, L. S. K. & Andersen, P. Ø. (2018). Aktionsforskning og kritikens betingelser: Når forskningsanvendelse bliver en selvfølge. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1), 6-15.
- Juhl, P. (2015a). På sporet af det gode børneliv – voksnes betydning og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet. *Nordiske Udkast, Tidsskrift for Kritisk Samfundsforskning*, Årg.43(1), 51-61.
- Juhl, P. (2015b). Børns blik på det bekymringsvækkende børneliv. *Vera* 73, 36-41.
- Klinge, L. (2015). Dynamikker i lærer-elev-relationen. *Unge Pædagoger*, 2015(1), 18-28.
- Kousholt, D. (2012). Børnefællesskaber og udsatte positioner: Inklusion og fritidspædagogik. I P. Hviid & C. Højholt (Red.), *Fritidspædagogik og børneliv* (s. 192-214). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, K. (2012). De danske nationale test og deres betydninger: Set fra børnenes perspektiver. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49(4), 273-290.
- Madsen, B. (2009). Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. I C. Pedersen (Red.), *Inklusionens pædagogik* (s. 11-35). København: Hans Reitzel.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). At skabe betingelser for børn og unges læring – bidrag til en diskussion om lærerfaglighed og undervisning. I C. Højholt & D. Kousholt (Red.), *Konflikter om børns skoleliv* (s. 90-123). København: Dansk Psykologisk Forlag.

- Mardahl-Hansen, T. & Schwartz, I. (2017). Samarbejde som handlebetingelse. Tværprofessionelt samarbejde set i et lærerperspektiv. I C. K. Moesby-Jensen (Red.), *Når professionelle samarbejder. Praxis med udsatte børn og unge* (s. 147-168). København: Samfundslitteratur.
- Nielsen, A. S. (2020). Det gider jeg ikke! Professionelles arbejde med det, de endnu ikke har forstået. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*.
- Nielsen, H. E. (2005). *TABUKA, tidligere anbragtes bud på kvalitet i anbringelsen af børn og unge*. København: Børn & Unge & KABU, Socialministeriets Kvalitetsprojekt 2002- 2005.
- Olsen, R. F. & Montgomery, C. J. (2017). *Tidligere anbragte og uddannelsessystemet*. København: VIVE Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Olsen, B. M. & Dahl, K. M. (2008). *Fritidsliv i børnehøjde. Beretninger fra udsatte børn*. (No. 6). København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. SFI.
- Perthou, A. S., Mortensøn, M. D. & Andersen, D. (2008). *Skolegang under anbringelse: Del 3*. (No. 08:25). København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Røn Larsen, M. (2011). Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. I C. Højholt (Red.), *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs* (s. 61-87) Dansk Psykologisk Forlag.
- Schraube, E. & Højholt, C. (2016). *Psychology and the conduct of everyday life*. London and New York: Routledge.
- Schraube, E. & Osterkamp, U. (2013). *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schwartz, I. (2014). *Hverdagsliv og livsforløb: tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*. Aarhus: Klim.
- Schwartz, I. (2017). Putting the child at the center of inter-professional cooperation in out-of-home care. *Child & Family Social Work*, 22, 992-999.
- Schwartz, I. (2018). Residential Care and Children's Development of Agency in Everyday Life. I M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt & O. S. Ulvik (Red.), *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's Perspectives* (2nd red., s. 167-184). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Schwartz, I., Hansen, A. B. & Stokholm, G. (2015). Tværprofessionelt samarbejde om børneliv i vanskeligheder. *Nordiske Udkast, Tidsskrift for Kritisk Samfundsforskning*, årg. 43(1), 37-50.
- Skårhøj, A., Højen-Sørensen, A., Karmsteen, K., Oldrup, H. & Pejtersen, J. (2016). *Anbragte unges overgang til voksenlivet, Evaluering af fire efterværnsinitiativer under efterværnspakken*. (No. 16:01). København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Skovhus, R. B. & Thomsen, R. (2015). Popular problems. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(1), 112-131.
- Stanek, A. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. *Nordiske Udkast*, 40(1), 38-51.
- Thomsen, H. (2004). *Kvalitet i skolegangen for børn og unge anbragt på socialpædagogiske opholdssteder*. Århus Kommune: KABU-projekt, CSU, Center for Socialfaglig Udvikling.
- Tideman, E., Vinnerljung, B., Hintze, K. & Isaksson, A. A. (2011). Improving foster children's school achievements: Promising results from a Swedish intensive study. *Adoption & Fostering*, 35, 44-56.
- Vinnerljung, B. (2011). Hjälp fosterbarn att klara sig bättre i skolan. I A. Frederiksson & A. Kakuli (Red.), *Ett annat hemma. Om samhällets ansvar för placerade barn* (s. 51-68). Stockholm: Gothia förlag.
- Weicher, I. & Fibæk Laursen, P. (Red.). (2003). *Person og profession en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Tidligere anbragte unges daglige livsførelse og deltagelse i fællesskaber

Resumé

Kommuner i Danmark kan tilbyde unge, der er anbragt på en institution når de fylder 18 år, efterværn, frem til de fylder 23 år. Efterværn er støtte i overgangen til voksenlivet, der struktureres omkring hjælp til at finde bolig og job eller uddannelse. Tilbuddet bygger bl.a. på det politiske handlingsprogram "Lige muligheder", der blev igangsat i 2009, og dets forståelse af, at adgang til job- og uddannelsesfællesskaber giver tidligere anbragte unge et udgangspunkt i voksenlivet, som kan sammenlignes med det som unge, der bor hos deres forældre, har. Men unge, der har været anbragt på en institution, på grund af fx omsorgssvigt, har ofte ringere sociale og faglige forudsætninger for at stå på egne ben, når de fylder 18 år, end unge, der bor hos deres forældre. Samtidig har unge, der bor hos deres forældre, mulighed for at vente med at flytte i egen bolig, til de mener, at de er klar. Gennemsnitsalderen for, hvornår unge i Danmark flytter hjemmefra, er 21 år. Baggrunden for undersøgelsen, som denne artikel er baseret på, er, at forskning viser, at tidligere anbragte unge, på trods af efterværnstøtten, er en samfundsgruppe med store sociale vanskeligheder som fx uddannelsesfrafald, arbejdsløshed, overforbrug af rusmidler, kriminalitet og hjemløshed. Med teoretisk afsæt i kritisk psykologi, og med

livsforminterviews som metode, undersøger artiklen tidligere anbragte unges førstepersonsperspektiver på, hvad der konkret sker, når de flytter i egen bolig og starter på en ny skole eller uddannelse, og hvilken betydning efterværn har for deres daglige livsførelse. Formålet er at udvikle viden om, hvordan vi kan forstå tidligere anbragte unges livssituation, deltagermuligheder og handlinger efter anbringelse. Gennem artiklen skal vi se, at de unges sociale vanskeligheder kan forstås som begrundet i et samspil mellem kravet om selvstændighed når den unge fylder 18 år, begrænsninger i planlægningen af efterværn og problemer med at få adgang til positive, relevante fællesskaber. Analysen peger frem mod, at både anbragte og tidligere anbragte unge må inddrages i fremtidens forskning og kvalificering af efterværn, så der kan udvikles nye efterværnsformer- og praksisser, der tager højde for de unges konkrete behov.

Nøgleord: *Tidligere anbragte unges førstepersonsperspektiver, efterværn, social ulighed, kritisk psykologi, daglig livsførelse, deltagelse, sociale ressourcer, nærmeste samfundsmæssige udviklingsbetingelser, positive relevante fællesskaber.*

Introduktion

“... den tilgang man lærer at have til folk... derude, på de forskellige institutioner. Når du kommer ud i det virkelige liv, så... den tilgang er der ikke til folk, fordi folk er meget ensporede, lukkede af. Så kommer du ud, sådan totalt åben: “Hej, se mig!”, så bliver du bare betegnet som en freak lige med det samme. Og det er også med til at isolere én. Lige så meget, at man tænker... fordi man kommer sådan set ud med blod på tanden for... til... hvad som helst! Men på grund af, at verden er så ensporet som den er, så lukker janteloven lynhurtigt ned for én igen.”

David, 22 år.

I denne artikel præsenteres, med afsæt i kritisk psykologi, analyser af tidligere anbragte unges perspektiver på, hvordan det er at skulle udvikle en voksertilværelse som 18-årig efter at have boet på et socialpædagogisk opholdssted. Analyserne går tæt på de unges konkrete erfaringer med at håndtere hverdagslivet efter anbringelse og hvilke muligheder og begrænsninger efterværnarrangementer, som betingelse for deres daglige livsførelse, har givet de unge i denne proces, samt hvordan vi kan forstå de unges problemer i relation til dette. I det indledende citat beskriver David, hvordan han oplevede overgangen fra opholdsstedets institutionaliserede fællesskaber til samfundets ikke-institutionaliserede fællesskaber. David fortæller, at han er “totalt åben” og at det faktisk er en tilgang, som han har lært, mens han var på opholdsstedet, men, at “folk i det virkelige liv” er lukkede og ensporede, og at deres jantelov lukker ned for ham. “Så bliver du bare betegnet som en freak lige med det samme. Og det er også med til at isolere én”, siger han. Af citatet fremgår det, at David er klar til at møde verden, men, at det umiddelbart ikke er muligt for ham at finde vej ind i fx uddannelsesfællesskaberne. De standarder for deltagelse og gode samværs- og kommunikationsformer, som David kender og har været med til at forhandle på opholdsstedet, kan ikke

reproduceres uden for opholdsstedet, og David må finde nye måder at nærme sig fællesskaber på. I løbet af artiklen skal vi se, at problemer med at få adgang til fællesskaber er en central problematik for tidligere anbragte unge.

Den etnografiske undersøgelse, som artiklen er baseret på, består af interviews med fem unge, der har boet og gået i skole sammen på et socialpædagogisk opholdssted, som her kaldes Jasmingården. I analysen anvendes empiriske eksempler fra tre cases; David, som vi allerede har mødt, samt Rashid og Sevan. Baggrunden for, at netop disse tre unge er udvalgt som cases er, at de ikke bor hjemme hos deres forældre og at deres efterværn repræsenterer de tre mest udbredte efterværnsformer; efterværn med intern udslusning, efterværn med ekstern udslusning og efterværn med kontaktpersonsordning. I det følgende afsnit, vil jeg blandt andet forklare lidt nærmere om, hvad efterværn er, hvem der får tildelt efterværn og hvad forskellen er på de tre mest brugte efterværnsformer.

Efterværn i en dansk kontekst

Omtrent 13.600 børn og unge mellem 0 og 17 år var i 3. kvartal af 2018 anbragt udenfor hjemmet i Danmark. Heraf var knapt 1.900 anbragt på socialpædagogiske opholdssteder (Danmarks Statistik, 2018). Når anbragte unge fylder 18 år, har de ret til selv at bestemme over deres liv og kommunernes hjemmel til at opretholde en anbringelse ophører. Ifølge loven om social service §76 (Socialstyrelsen, 2018), der i daglig tale kaldes efterværnsparagraffen, kan unge mellem 18 og 22 år, der har været anbragt uden for hjemmet, tilbydes efterværn, når det “må anses for at være af væsentlig betydning af hensyn til den unges behov for støtte, og hvis den unge er indforstået hermed” (Socialstyrelsen, 2018). Retningslinjerne for udmøntningen af støtten, er i efterværnsparagraffen beskrevet således: “Hjælpen skal bidrage til en god overgang til en selvstændig tilværelse og herunder have fokus på at understøtte den unges uddannelse og beskæftigelse samt øv-

rige relevante forhold, f.eks. anskaffelse af selvstændig bolig”.

Handleplanen for den unge i efterværn beror på forhandlinger mellem den unge, den unges sagsbehandler, forældre, samt ledelsen på den unges opholdssted og den unges kontaktpædagog. Efterværn er *et tilbud*, som de enkelte kommunalbestyrelser kan *vælge* at give en ung, og der er ingen fastlagte lovmæssige rammer for, hvad efterværnet skal bestå af. Det betyder, at der er store kommunale og lokale forskelle på, hvad et efterværn kan indeholde, samt hvem, og hvor mange unge, der tilbydes efterværn (Socialstyrelsen, 2017). De seneste tal fra en undersøgelse, som Socialstyrelsen udgav i 2017, viser, at ca. 60 % af de unge, der var anbragt op til deres 18-års fødselsdag i årene fra 2011-2014 modtog efterværn, mens 5-10 % af de tidligere anbragte unge takkede nej til efterværn, fordi de var *forvaltningstrætte* (Socialstyrelsen, 2017). Møhlholt et al. (2012) peger på, at den gruppe tidligere anbragte unge, der *ikke* modtager tilbud om efterværn, ofte er unge, der ikke kan overkomme at forhandle med kommunen om efterværn og ikke har adgang til hjælp til at forhandle.

Ofte indeholder efterværn, som et minimum, støtte til at finde en bolig, blive indskrevet på en uddannelse eller finde et job, samt tilknytning til en kontaktperson. Efterværn kan desuden fx bestå i, at anbringelsen forlænges og at der etableres en *intern udslusningsordning*, hvor den unge bor på anbringelsesstedet, men går i skole eller arbejder uden for opholdsstedet. En anden mulighed er, at der etableres en *ekstern udslusningsordning*, hvor den unge flytter i egen bolig og starter på job eller uddannelse, men stadig har en vis tilknytning til opholdsstedet, fx ved at komme på besøg og have en pædagog fra opholdsstedet som kontaktperson. Udformningen og omfanget af efterværn kan være meget forskellige. Det skyldes dels, at tilbuddet om efterværn søges tilpasset den enkelte unge, men også, at efterværnsparagraffen fortolkes forskelligt af

kommunalbestyrelserne (Møhlholt et al., 2012; Socialstyrelsen, 2017). Som tidligere nævnt, er efterværn i Danmark ikke en ret, men en mulighed, som de unge kan forhandle sig til. Internationalt sker der i disse år store forandringer på efterværnsområdet. Tendensen går mod, at efterværn bliver en juridisk ret, at de unge kan blive længere i anbringelserne – fx frem til de fylder 21, hvis de ønsker det – og at den øvre grænse for, hvor længe de unge kan modtage efterværn typisk hæves til de fylder 25 år (Gilligan, 2018).

I forlængelse af anbringelsesreformen, der blev gennemført i 2006 for at forbedre indsatsen for anbragte børn, gennemførte regeringen (dengang anført af Anders Fogh Rasmussen) i 2007 det politiske handlingsprogram “*Lige muligheder*”, der havde til hensigt at sikre styrkede personlige ressourcer og social sammenhængskraft for alle borgere (Regeringen, 2007). Med handlingsprogrammet blev forestillingen om lige adgang til uddannelse og job som vej til lige muligheder for anbragte unge og unge, der bor hos deres forældre, introduceret, ligesom anbringelsen, kontaktpersonsordninger og statsstøttede forsøg med frivillige netværk for udsatte unge skulle sikre den sociale sammenhængskraft (Højen-Sørensen et al., 2016). Men en statsrevision i 2016 viste, at indsatserne, herunder efterværn, ikke havde haft den ønskede betydning for anbragte og tidligere anbragtes livsbetingelser (Rigsrevisionen, 2016). I denne artikel antager jeg på trods af dette, at efterværn er en nødvendighed for tidligere anbragte unge, men at der er noget vi overser, når vi forsøger at udvikle “*det gode efterværn*”. Som det følgende afsnit vil vise, understøttes denne antagelse af forskningen på området.

Forskningsmæssig baggrund for undersøgelsen

Forskning på efterværnsområdet peger på, at unge, der har været anbragt, er bagud i forhold

til skolegang og almindelige ikke-institutionaliserede sociale fællesskaber (Lausten, Frederiksen, Olsen, Nielsen, & Bengtsson, 2015; Møhlholt et al., 2012), men foran i forhold til mere risikobetonede handlinger som fx indtagelse af euforiserende stoffer og udøvelse af kriminalitet, sammenlignet med deres jævnaldrende, der ikke har været anbragt (Møhlholt et al., 2012). Både national og international forskning viser desuden, at tidligere anbragte unge har store sociale vanskeligheder som bl.a. afbrydelse af uddannelse, arbejdsløshed, hjemløshed, tidligt forældreskab, psykiatriske indlæggelser, selvmordsforsøg og tidlig død, sammenlignet med unge, der ikke har været anbragt (Bakketeig & Backe-Hansen, 2008; Kääriälä & Hiilamo, 2017; Mendes, Baidawi, & Snow, 2014; Ministry of State for Children and Families, 2016; Møhlholt et al., 2012; Olsen, Egelund, & Lausten, 2011; Socialstyrelsen, 2017; Stein, 2006; Vinnerljung & Sallnäs, 2008).

Der findes ikke forskning, som konkret undersøger efterværns betydning for, hvordan unge klarer sig efter anbringelse. Møhlholt et al. (2012) fremhæver, at der mangler undersøgelser fra et ungeperspektiv om de unges oplevelser af efterværnsindsatsen, men også om tiden efter efterværnets ophør. Socialministeriet udgav i 2017 rapporten "Efterværn og den gode overgang til voksenlivet" (Socialstyrelsen, 2017). Her inddrages, udover spørgeskemaundersøgelser blandt unge i målgruppen for efterværn, også interviews med 20 unge, der har modtaget efterværn, og 5 unge fra målgruppen, der ikke har modtaget efterværn. Men selvom disse interviews er et skridt på vejen, så er fokus her på selve *overgangen* og *sagsbehandlingen*. Dvs. at interviewene omhandler de unges overvejelser om, hvilken slags støtte de havde behov for, hvilken støtte de faktisk fik, de unges oplevelse af samarbejdet med kommunen og deres tanker om, hvor godt de følte sig rustet til at stå på egne ben efter anbringelsen. De unges erfaringer med at *være i*

efterværn og hvad der sker *efter overgangen* fra at være anbragt til en udeboende tilværelse, med alt, hvad det indebærer af praktiske og sociale muligheder og problemer, indgår ikke i interviewene. Vi har altså en del faktuel viden om, hvor mange tidligere anbragte unge, der får tilbudt efterværn og hvilken *type* efterværn de bliver tilbudt. Men vi ved ikke, hvad der *konkret sker*, når unge, der har været anbragt i flere år inden for et opholdssteds særlige institutionelle rammer, skal udvikle deres livsførelse uden for de institutionelle rammer og hvorfor det er svært. Det skal vi, som tidligere nævnt, undersøge i denne artikel.

Fra et kritisk psykologisk ståsted vil jeg derfor analysere David, Sevan og Rashids perspektiver på efterværn som betingelse for udvikling af deres daglige livsførelse og deltagermuligheder i fællesskaber efter anbringelse. En sådan vidensdannelse må nødvendigvis inkludere og anerkende de unges førstepersonsperspektiv på egne livsbetingelser (Schraube, 2010), hvis vi skal kunne forstå deres begrundelser for at handle som de gør i aktuelle livssituationer, og hvis vi skal kunne udtrække en viden, der kan bruges til at udvikle og kvalificere efterværnsindsatsen i relation til de unges konkrete erfaringer og behov. Jeg vil i analysen vise, at den politiske forståelse af, at fokus i efterværnet på job og uddannelse giver adgang til lige muligheder og social inklusion (Regeringen, 2007) er problematisk, idet de deltagermåder som de unge har udviklet på det opholdssted, hvor de har boet, ikke uden videre kan overføres til de nye kontekster som job- og uddannelsesfællesskaber udgør. En central konklusion på analysen er, at adgang til sociale fællesskaber har høj prioritet hos de unge og at behovet for støtte til tilværelsens sociale aspekter ikke er tænkt tilstrækkeligt ind i efterværnsarrangementerne. Der er således et misforhold mellem de unges behov for social støtte og de betingelser som efterværnet giver for dette.

Livsforminterviews med tidligere anbragte unge

Alle informanter blev interviewet to gange med få dages mellemrum. Det første interview bestod af et semistruktureret livsforminterview (Andenæs, 1991; Haavind, 1987), hvor de unge blev bedt om at fortælle om den foregående hverdag. Jeg spurgte ind til detaljer som fx morgenritualer, dagens forløb, hvem de var sammen med og hvordan dagen lignede, eller adskilte sig fra, andre hverdage. Dette gjorde jeg for at få adgang til viden om deres daglige livsførelse. Der var i interviewguidens indledende spørgsmål lagt op til, at den unge skulle fortælle om sin opvækst og de livsbegivenheder, der førte til anbringelsen, ligesom jeg afsluttede interviewene med at spørge til, hvad de unge ønskede sig af fremtiden. Dette skete ud fra en forståelse af, at den unges forståelse af både sine aktuelle og historiske betingelser, kan have betydning for, hvordan den unge ser sine deltagermuligheder og begrunder sine handlinger. Se fx Højholt og Schraube (2016) og Schwartz (2014). Livsforminterviewet var udgangspunkt for et opfølgende interview, hvor jeg havde mulighed for at stille uddybende spørgsmål til det første interview. Herefter diskuterede vi de refleksioner, som vi, hver især, havde haft i den mellemliggende tid. Særligt denne sidste del af interviewet kan forstås som en handlesammenhæng (Forchhammer, 2001), hvor vi, fra hver vores position, kunne komme lidt mere i dybden og bevæge os på et mere generelt plan i forhold til vores gensidige overvejelser om den unges liv og daglige livsførelse, med udgangspunkt i en fælles interesse for at udvikle og forstå den unges perspektiv på egen livssituation.

Teori og centrale begreber

Undersøgelsen og analysen tager, som tidligere nævnt, teoretisk afsæt i kritisk psykologi (Dreier, 1979; Holzkamp, 1983a, 1983b) og social praksisteori (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999). Begge teorier er filosofisk run-

det af en historisk dialektisk-materialistisk forståelse af verden. I kritisk psykologi ses mennesket (subjektet) via sin agens og handleevne som aktivt medskabende af sine egne livsbetingelser. Handleevnen forstås både som en generel evne til at forholde sig aktivt i konkrete situationer og som subjektets mulighed for at overskride sine livsbetingelsers begrænsninger (Huniche & Mørck, 2009). Det vil, oversat til fx Davids konkrete livssituation, sige, at han står i et mulighedsforhold til sine samfundsmæssige betingelser, og at han med sine handlinger kan agere ind i dem, overskride dem og dermed skabe nye betingelser for sig selv (Holzkamp, 2005). Subjektets forhold til samfundet forstås således dialektisk. I den sociale praksisteori ses mennesker som medskabende af den sociale verden gennem deres deltagelse fra individuelle positioner i praksisfællesskaber, der er rettet mod et fælles mål eller projekt (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999). I det følgende vil jeg redegøre for centrale begreber fra de to teorier, som jeg anvender i analysen.

Daglig livsførelse

Forståelsen af daglig livsførelse tager i denne artikel udgangspunkt i Højholt og Schraubes sammenfatning af tre dimensioner, der er essentielle for konceptualiseringen af daglig livsførelse som teoretisk begreb: 1) Cyklisk organisation af den daglige livsførelse; 2) Transcendens og ekstraordinære oplevelser og aktiviteter, og 3) Integrativ sensibilitet og måder at skabe mening på (Højholt & Schraube, 2016).

Den første dimension henviser bl.a. til Holzkamps introduktion af begrebet *daglig livsførelse* (1998). Her lagde Holzkamp vægt på subjektets aktive gentagelser af handlinger hver dag, som for eksempel at stå op, børste tænder, spise morgenmad og gå på arbejde. Gentagelserne resulterer i en cyklisk organisering af subjektets hverdag i rutiner og vaner, der gør det nødvendigt igen og igen at skulle forhandle og retfærdiggøre dets handlinger, og

skaber et grundlæggende fundament for hverdagen (Holzkamp, 1998). Holzkamp mente, at den organiserede hverdag udgør en central aflastning for det enkelte menneske og giver mulighed for at fokusere på "det egentlige liv", som består af vores interesser, vores bestræbelser på at skabe mening med tilværelsen og vores søgen efter det, der gør os lykkelige. Den cykliske organisation af den daglige livsførelse er således begrundet i subjektets interesser. Det bliver især tydeligt i ekstreme situationer, når rutinerne sættes ud af kraft som fx ved alvorlig sygdom eller når et familiemedlem dør. I sådanne situationer mister man rådigheden over sine livsbetingelser og ser sin eksistens elementært truet og den daglige livsførelse bryder sammen. Holzkamp pointerer det vigtige i, at rutiniseringen i den daglige livsførelse ikke skal ses som automatisk, men netop forudsætter subjektets aktive ydelse. Det gælder også når rammerne for hverdagen er foreskrevet udefra som for eksempel i institutionelle sammenhænge. En handling involverer valg og agens og subjektet må aktivt integrere, koordinere og prioritere forskellige krav fra forskellige livsområder i den daglige livsførelse (Holzkamp, 1998).

Den anden dimension henviser bl.a. til Dreiers videreudvikling af teorien om den daglige livsførelse. Dreier argumenterer for, at variationen og foranderligheden også er vigtige elementer i den daglige livsførelse. Reproduktionen af de daglige handlinger er ikke fuldstændigt identiske, dertil er hverdagslivet alt for komplekst (Dreier, 2008). Den daglige livsførelse består også af uforudsete, unikke og ekstraordinære oplevelser i hverdagen, som bryder, eller transcenderer, rutinen. Rutiner forstyrres, udsættes eller undlades helt, hvis der opstår situationer, hvor de kommer i vejen for den generelle livsførelse (Dreier, 2016). De fleste rutiner i den daglige livsførelse er løse og tilpasses fleksibelt det enkelte subjekts livsførelse, i forhold til de sociale kontekster og praksisser subjektet deltager i. Her må ru-

tiner ændres og forhandles i relation til andre deltagere, som har egne rutiner (Dreier, 2016).

Den tredje dimension i sammenfatningen udvider forståelsen ved bl.a. at inddrage subjektets opfattelse af egen historie og fremtid. De unges forestilling om egen historie har betydning for deres position i forhold til, hvilke forventninger de har til deres deltager- og handlemuligheder, og hvordan de konkrete ordinære og ekstraordinære hverdagsaktiviteter gøres meningsfulde og overkommelige. Den personlige oplevelse af livssammenhæng er også relateret til sociale konflikter, der opstår gennem modsatrettede krav i hverdagen, og hvordan de imødekommes og løses (Højholt & Schraube, 2016). I forlængelse af dette, forstås den daglige livsførelse overordnet som problematisk i analysen, idet hverdagens kompleksitet fordrer konstante løsninger af konflikter og modsatrettede interesser i de forskellige sociale praksisser som de unge deltager i. Dette gør den daglige livsførelse til en fortløbende transformativ proces, der skaber muligheder for udvikling og forandring (D. Kousholt, 2016).

Deltagelse

I en kritisk psykologisk forståelsesramme ses subjekters daglige livsførelse som uløseligt forbundet til deltagelse i praksisfællesskaber (Dreier, 1999). Gennem vores deltagelse i fællesskaber er vi, som tidligere nævnt, medskabere af hinandens sociale verden og livsbetingelser, på godt og ondt (Dreier, 1999; Schwartz, 2014; Stanek, 2011). Et subjekts deltagelsesmåder i én handlesammenhæng ses som forbundet med, og som havende betydning for, subjektets deltagelsesmåder i andre handlesammenhænge (Dreier, 1999). Subjekters personlige deltagerbaner skal således forstås i forhold til, "hvordan livsforløb skabes af den personlige bevægelse i og på tværs af forskellige handlesammenhænge over tid" (Hunich & Mørck, 2009). I analysen må vi derfor se på, hvilken betydning den tidligere anbringelse har for David, Sevan og Rashids deltagel-

sesmuligheder i konkrete sociale situationer i hverdagen, ligesom de unges erfaringer med deltagelse i handlesammenhænge, før de blev anbragt, kan have betydning.

Nærmeste samfundsmæssige udviklingsbetingelser

Stanek har gennem forskning i børns fællesskabers betydning udviklet begrebet *nærmeste samfundsmæssige udviklingsbetingelser* (Stanek, 2011, 2018). Begrebet tager afsæt i, at *det samfundsmæssige* ikke er en abstrakt størrelse, men derimod altid er tilstede mellem mennesker og i sociale strukturer (Stanek, 2018). Samfundsmæssige betingelser stiller sig forskelligt for forskellige subjekter, og det samfundsmæssige repræsenteres derfor på forskellige måder i alle praksisfællesskaber gennem deltagerens konkrete handlinger. Deltagerne udgør derfor *det samfundsmæssige* for hinanden og er, gennem deres *kooperative* handlinger, med til at udvikle en version af det samfundsmæssige, som netop deres praksisfællesskab udgør for dem (Stanek, 2011).

Da David boede på Jasmingården, måtte han forholde sig til nogle særlige strukturelle betingelser. Betingelserne blev repræsenteret af fx lovgivningen på anbringelsesområdet, hans familier, samt de regler og rammer for deltagelse, som David og de andre unge, sammen med pædagoger, andre ansatte og hinanden, kontinuerligt forhandlede og udviklede i et dialektisk samspil. Alt dette udgjorde de nærmeste samfundsmæssige udviklingsbetingelser for ham. Da David forlader Jasmingården, har han udviklet sig som socialt væsen ved at producere og reproducere det samfundsmæssige gennem sin deltagelse i praksisfællesskabet på opholdsstedet (Stanek, 2018). Dette får betydning for, hvordan han agerer ind i de fællesskaber, som han efterfølgende opsøger, og hvilke forventninger han stiller til egne og andres deltagermåder. Samtidig skal David udvikle og genforhandle sine deltagermåder i relation til de nye fællesskaber, som han bliver

en del af, efter at han har forladt Jasmingården.

Sociale ressourcer

Clausen, Nielsen, Schwartz og Stougaard (dette nr.) argumenterer for en ny socialpædagogisk forståelse af relationers betydning for anbragte børn og unge, der ligger i forlængelse af en pointe, som Schwartz tidligere har fremført, om vigtigheden af, at barnet sættes i centrum for det socialpædagogiske samarbejde for at sikre, at barnet udvikler sociale relationer uden for blot opholdssted og daginstitution eller skole (2017). Clausen et al. (dette nr.) fremhæver vigtigheden af, at der i stedet for et ensidigt fokus på de enkelte børn og unges personlige relationer til professionelle voksne, som fx pædagoger eller kontaktpersoner, arbejdes med at støtte børn og unge i at udvikle en mangfoldighed af sociale relationer knyttet til hverdagslivets mange aktiviteter og praksisser, samt at understøtte børns relationer til deres familier under anbringelsen. Forfatterne forstår de mangfoldige sociale relationer som *sociale ressourcer*, der giver de anbragte børn og unge mulighedsbetingelser for selv at kunne agere og øve indflydelse på egne livsmuligheder efter anbringelse. David, Sevan og Rashid har under selve anbringelsen primært befundet sig på opholdsstedet, idet de har boet og gået i skole på Jasmingården. Desuden har de fleste aktiviteter, som fx træning, biografture og rejser, været fælles. De har erstattet de relationer til jævnaldrende, som de havde, før de blev anbragt, med relationer til de unge, som de bor sammen med, på Jasmingården. Både David, Sevan og Rashid har kontakt med deres familier, mens de er på Jasmingården. De ses til forældrearrangementer, statusmøder og i weekender. Det er derfor interessant at se på, om de sociale ressourcer, som de unge vedligeholder – fx kontakt til familien – og udvikler – fx til hinanden, pædagoger og ledelse – indenfor rammerne af den temmelig isolerede og beskyttede tilværelse på Jasmingården, er noget som de konkret og erfaringsmæssigt kan

trække på, når de flytter fra opholdsstedet og skal deltage i nye fællesskaber.

Ungeperspektiver på efterværn

Jeg har med afsæt i betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalysemetoden (Holzkamp, 2005; Markard, Holzkamp, & Dreier, 2004) arbejdet case-orienteret i analysen (K. B. Kousholt, 2018) og undersøgt henholdsvis David, Sevan og Rashids perspektiver på tilværelsen efter anbringelse. Analysefremstillingen følger et nogenlunde kronologisk spor, hvor der er særligt fokus på efterværnets betydning for de unges betingelser for at udvikle deres daglige livsførelse og deltagelse i fællesskaber og hvordan de begrundede deres handlinger i relation til deres betingelser. Jeg er altså interesseret i at undersøge, hvordan de unge tackler hverdagslivet efter anbringelse, og hvad de oplever som problematisk eller muligheds-skabende ved at være i efterværn.

Overgang fra opholdssted til egen lejlighed – og perifer deltagelse

Sevan flytter fra Jasingården, da han har færdiggjort 10. klasse på internskolen. Han flytter ind i en hybel i sin hjemby ved sommerferiens start og får tilknyttet en kontaktperson, som han ser én gang om måneden. Sevan har været anbragt siden han var barn, og har, i de år, hvor han har boet på opholdssteder, kun set sin familie en weekend, eller to, om måneden. I det følgende fortæller Sevan om overgangen fra at bo på Jasingården, hvor der altid var nogen hjemme, til at bo alene:

Sevan: Ja, fordi, selvom der var kedeligt på Jasingården, så var der stadig nogle at snakke med.

Interviewer: Ja. Og det var der ikke ...

Sevan: Det er der bare ikke ...

Interviewer: Lige da du kom tilbage?

Sevan: Nej. Så sidder man bare for sig selv, ikke?

Interviewer: Jo.

Sevan: Det var sådan lidt underligt.

Efter mange år, hvor Sevans daglige livsførelse er udviklet i forhold til de strukturelle regler og rammer, der har været på Jasingården, og den gensidige udveksling af deltagelses- og handlemåder i opholdsstedets praksisfællesskab og ungefællesskab, så skal Sevan nu selv organisere sin hverdag.

Interviewer: Men, hvordan var det så at bygge en hverdag op så, der? Altså, altså, havde du nogle rutiner, du kunne tage med fra Jasingården, eller følte du, at du skulle starte fra nul, eller? Hvordan var det?

Sevan: Altså, jeg følte ikke, at jeg skulle lave noget. Jeg følte bare, at jeg kunne slappe af hver dag. Jeg tænkte bare sådan; nå, jeg skal ikke sådan i skole, der er ikke mere ... der er irriterende ...

Interviewer: Nej. Så det var bare sådan uendelig frihed?

Sevan: Ja.

Interviewer: Og det var svært, eller hvad?

Sevan: Det var svært sådan at komme ud af. Det er svært ikke, at ... det er svært ikke at blive ved ...

Interviewer: Ja?

Sevan: Med at sove længe og være oppe til klokken fire om morgenen.

Der er pludselig ingen egentlige forpligtelser mere, eller noget Sevan skal, som han selv udtrykker det. Han overfører ikke automatisk de daglige rutiner, som var en del af hans livsførelse på Jasingården, til hverdagen i hybellejligheden. Rutinerne er, så at sige, til genforhandling. Clausen et al. skriver i deres introduktion til begrebet *sociale ressourcer* (dette nr.), at børn og unges muligheder for at komme videre med eget liv kan ses som afhængige af deres adgang til social deltagelse, og at relationer derfor må forstås alment som en del af hverdagslivets sociale mulighedsbetingelser. På Jasingården udviklede Sevan sin daglige livsførelse i gensidig interaktion med fx de andre unge og de ansatte, men i hybelen er han alene. Sevans sociale ressourcer består

primært af det netværk og de relationer, som han havde adgang til på Jasmingården, og de er nu ikke længere umiddelbart tilgængelige for ham. Sevan befinder sig derfor ved et slags "ground zero", hvor hans daglige livsførelse og sociale ressourcer, herunder kontakten med hans familie, skal udvikles fra et helt nyt udgangspunkt. Sevan begynder at ryge hash. Han begrundet det med kedsomhed og ensomhed. Da han starter i 10. klasse efter sommerferien, ryger han så meget, at det griber forstyrrende ind i de næste to år af hans liv og bl.a. medfører en afbrudt HF. Han har højt fravær, kan ikke koncentrere sig og får ikke lavet sine lektier. Sevan udvikler med tiden nogle sociale relationer gennem fællesskaber, der tager udgangspunkt i handlesammenhænge omkring hashrygning. På skolen finder han sammen med andre unge, der ryger, fortæller han i interviewet, ligesom han bliver kæreste med en pige, der bor i hybelen over ham, der begynder at ryge hash, fordi han ryger, og går videre til hårde stoffer, da han begynder at tage dem. Sevan bevæger sig i løbet af de to første år efter anbringelsens afslutning på tværs af flere fællesskaber, der er relaterede til stoffer, fordi det for ham repræsenterer muligheder for at komme ud af kedsomheden og ensomheden. Men de sociale relationer og ressourcer som Sevan udvikler i denne periode er skrøbelige og flygtige, fordi de netop er relaterede til handlesammenhænge omkring stoffer og derfor ophører med at være relevante, da han senere stopper med at bruge stoffer.

Forskellige efterværn, forskellige betingelser for adgang til fællesskaber

Rashid udvikler, sammen med sin mor, sine plejeforældre, sin sagsbehandler fra kommunen, opholdsstedets leder og sin kontaktperson, en plan for efterværn med intern udslusning. Det betyder, at han flytter ind i en udslusningslejlighed i en afdeling på Jasmingården, hvor der også bor to andre unge i efterværn, som han deler køkken og kontaktperson med. Han bor

i lejligheden i to år, mens han tager HF på et gymnasium i en nærliggende by. Her fortæller han om sine begrundelser for at vælge at bo i udslusningslejlighed:

Interviewer: Og hvad tror du, at det betød, at du boede der, og ikke... boede inde i byen, for eksempel?

Rashid: Det betød alt i verden, øh... hvis øh... jeg ville rigtig gerne tage, altså tage HF på det gymnasium fra den by, jeg kommer fra, øh... men jeg vidste, at hvis jeg flyttede i en lejlighed inde i byen, så var jeg sikker på, at jeg ikke ville kunne styre det, og jeg var ret sikker på, at jeg ville have svært ved, at øh... ikke at falde i de samme baner...

Interviewer: Ja. Begynde at ryge igen, eller?

Rashid: Ja, begynde at ryge igen og... og jeg havde, mens jeg boede på Jasmingården, så havde jeg også fået, øh... tømt ud, i min vennekreds.

Interviewer: Du havde fået ryddet lidt op i det?

Rashid: Ja. Så det var for at beskytte mig selv, at jeg valgte, at... bo i den der udslusningslejlighed.

Når efterværn planlægges, har de unge medindflydelse på, hvordan deres efterværn organiseres, indenfor nogle relativt begrænsede rammer. Og det kan være svært at forudse, hvad der bliver svært. Rashid har, på grund af tidligere erfaringer fra sin hjemby med at være en del af en gruppe, hvor hashrygning blev omdrejningspunktet for hans daglige livsførelse, en forforståelse af, hvilken betydning fx det at flytte ind til byen vil få for ham. Han overvejer også, at han ikke har venner i byen mere og begrundet sin beslutning om ikke at ville bo i byen med, at han må beskytte sig selv mod tilbagefald til at ryge for meget hash. Motivationen for dette er, at han vil tage en HF. Da Rashid er færdig med sin HF får han, lidt tilfældigt, et tilbud om at komme på højskole i en slags kombineret stilling som højskoleelev og assistent for en handicappet borger. Her spiller dialektikken mellem Rashids egne

handlinger og de handlemuligheder, som han får adgang til, også ind i en beslutning om at flytte fra Jasingården til højskolen, der ligger i en anden landsdel. Jobbet giver Rashid mulighed for at tjene penge, samtidigt med, at han er elev på højskolen og får mulighed for at udvikle sin daglige livsførelse i relativt beskyttede, institutionelle rammer. Pointen her er, at Rashid trives så godt, fordi han netop endnu ikke er flyttet for sig selv, men derimod har fået adgang til endnu en form for kollektiv udviklingsfællesskab. Om det siger Rashid:

... Fra Jasingården til højskolen her, så er det jo, mere eller mindre, fra den ene institution til den anden, men der har været ... der er, kæmpestor forskel på de to institutioner. Men jeg tror, jeg har ... øh, jeg tror, jeg har fundet ud af, at det nok har været en rigtig god ide af flere grunde, men især også fordi, at ... det måske også på en eller anden måde har været for at beskytte mig selv.

Rashid er både ansat og elev på højskolen og har derfor, ved at takke ja til stillingen, også takket ja til at blive en del af et praksisfællesskab bestående af handicappede og ikke-handicappede højskoleelever, samt et praksisfællesskab i forhold til at være assistent. Her er fokus *ikke* på Rashids hashrygning eller selvopfattede anderledeshed eller udsathed, men mere på udviklingspotentialer i mødet mellem de handicappede og de ikke-handicappede omkring det *fælles tredje*, som dels udgøres af de mange forskelligartede fag og arrangementer på skolen, dels af deltagelsen i den rutinerede fælles daglige livsførelse omkring fx fælles måltider, fælles oprydning, opvask, rengøring osv. Rashid fortæller, at det giver utroligt meget mening for ham, at der er brug for ham og at han *lige nu* gør en forskel for nogle andre mennesker. Det gør han, helt konkret, ved at hjælpe nogle af de handicappede højskoleelever med det praktiske i dagligdagen, hvilket gør det muligt for dem at deltage i højskolefællesskabet, sammen med Rashid. Gennem arbejds- og elevfællesskabet

får Rashid mulighed for at bruge nogle talenter, som han ikke tidligere har brugt, og for at føle, at der er brug for ham. Det giver Rashid en helt ny forståelse af sig selv som accepteret, værdsat og velkommen, og det har betydning for, hvordan han handler ind i højskolens fællesskaber. Da jeg interviewer Rashid, arbejder han som hjælpelærer på højskolen. Han blev tilbudt fast job, da det første år som elev/assistent var forbi. På den måde er det igen lykket ham at forlænge perioden, hvor han er under beskyttede rammer, samtidig med, at han er en del af flere forskellige praksisfællesskaber, fx når han underviser højskoleelever og som en del af et hjælpelærerkollektiv, hvor han laver mad, ser fodboldkampe, fester og har husmøder med de andre hjælpelærere, som han bor sammen med.

Grænsesøgende fællesskaber

Flere af informanterne opsøger på forskellige tidspunkter, under og efter efterværnet, fællesskaber, hvor der enten ryges hash og/eller tages andre stoffer. David starter på en produktionsskole efter udflytningen fra Jasingården, og herefter på en levnedsmiddelskole. Han fortæller i interviewet, at han i denne periode røg hash "fireogtyve syv". Efter halvandet års tid tilbydes han til en amfetamin-fest et job i en hashklub, hvor han skal styre sælgerne. David takker ja til jobbet og mister herefter interessen for skolen og dropper ud. Han fortæller, at han ser jobbet i hashklubben som en karriere. Hashklubben viser sig at være ejet af en bande, og David udvikler et venskab med lederen. Snart er hashklubben og banden centrum for Davids daglige livsførelse. På et tidspunkt i forløbet, mister David sin lejlighed, ligesom hans efterværn afsluttes i utide. David fortæller, at baggrunden for dette er, at kommunen stiller krav om, at han skal stoppe med at ryge hash – han skal fx aflægge rene urinprøver – og da han ikke kan leve op til dette krav, afbryder kommunen efterværnsaftalen. David har, i kraft af sit efterværn med ekstern

udslusning, haft en social tilknytning til Jasmingården som en slags base, som han kunne vende tilbage til, når han havde lyst, eller når tingene gik skævt i hans liv. Men tilknytningen til opholdsstedet ophører med at være en mulighed for ham, fordi han flere gange møder op på opholdsstedet i påvirket tilstand og på et tidspunkt søger tilflugt på opholdsstedet efter en skudepisode. David fortæller, at han har været nødt til at begå kriminalitet som fx salg af stoffer, men også indbrud, og at han, når han ser tilbage på det, kan se, hvordan hans moralske kompas ændrede sig, så det matchede bandefællesskabets overordnede moralske kodeks. David begrundet sin deltagelse i de kriminelle aktiviteter således, da jeg spørger ham, om han reelt har et valg, i forhold til at udføre kriminelle handlinger:

David: Ja, det har man, men man skal også tænke på, at ens gruppering er kun så stærk som den svageste person. Så i den situation, at du står og føler dig svag, der skal du også tænke på, at det kan godt være, at der er andre, der gør det, men det sammenhold man har, det er stærkere.

Interviewer: Ja. Så man vil gå meget, meget langt for det der sammenhold, faktisk?

David: Ikke for sammenholdet, men for de ... jo, blandt andet, men også for de personer i det. Man bliver knyttet til, at ... altså ... hvis du løber fra en skudepisode, og kuglerne flyver rundt omkring ørerne på én, og ja, alle personer overlever ... så kan I stå og grine ad det bagefter. Så ved du også, at det er personer, som du ender med at ville gå langt for.

Interviewer: Ja. Ok. Fordi man ligesom har været noget igennem sammen, eller?

David: Blandt andet. Altså, jeg tror lige så meget ... ser man det selv, uden nogen backup fra nogen, så gør det én mere kold, én mere ensporet ... ensporet ... kald det, hvad du vil ...

Interviewer: Ja.

David: Det kan knække en mand, gøre værre ting værre.

Interviewer: Ja.

David: Og lige så snart, at det sammenhold er inde over det, så er der også en del respekt og disciplin, så det menneskelige bliver ligesom opretholdt.

Medlemmerne i banden udgør hinandens nærmeste samfundsmæssige udviklingsbetingelser og deres deltagelsesmåder former sig efter de krav, der stilles til medlemmernes deltagelse internt i gruppen. Kravene her er bl.a., at deltagelsen i bandefællesskabet skal udmønte sig i konkrete kriminelle handlinger, som man udfører for at vise sin loyalitet med hinanden. Fra Davids subjektive perspektiv forbedres hans livsbetingelser netop ved, at han, gennem sine kriminelle handlinger, opnår de øvrige bandemedlemmers respekt og loyalitet. Det er en helt ny position for David. Mørck og Christensen peger i deres rapport "Bevægelser i og på tværs af ekstreme grupper og bande- og rockermiljøet" (2017) på, at unges begrundelser for at deltage i rockermiljøet kan være et ønske om at opnå status og respekt, men også, at de, gennem deres deltagelse, opnår adgang til et fællesskab, en identitet og mening med livet i et samfund, hvor uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet stiller større og større krav til dem. Selvom David forsøger at tage afstand fra de kriminelle handlinger, han udfører i banden, ved at tale om, at han kan føle sig "svag" og, at de kan "knække en mand", så fremgår det også af citatet, at netop de kriminelle handlinger bliver Davids adgangsbillet til et fællesskab, der handler om sammenhold, respekt, disciplin og det som David kalder, at "det menneskelige bliver opretholdt". For David er begrundelsen for at udføre de kriminelle handlinger altså forankret i muligheden for at kunne se sig selv som et fuldgyldigt medlem af det samfund, som banden udgør for ham. For ham giver det mening på et menneskeligt plan, og han oplever at have et netværk af sociale relationer omkring sig, der er der for ham, "når kuglerne flyver omkring ørerne på én".

På vej mod nye fællesskaber

David beskriver i interviewet, hvordan jobbet i hashklubben og medlemskabet i banden bliver meningsgæbende for ham og hans forståelse af sig selv. Han bor, arbejder og deltager i praksisfællesskaber med klubben som udgangspunkt. Han føler sig som en del af en familie, og chefen bliver en god ven og beskytter. Men i forbindelse med en flytning af hashklubben, opstår der en bandekonflikt og hans chef bliver fængslet efter en skudepisode, hvorefter Davids betingelser ændres. En intern magtkamp i banden gør, at David bliver tvunget til at forlade banden og jobbet som pusherkoordinator. Pludselig står han derfor uden bolig og job og mister – endnu en gang – sine sociale ressourcer. De relationer, som han havde dannet gennem sin deltagelse i banden, er ikke længere tilgængelige for ham, da han ekskluderes. Familien og netværket omkring Jasmingården har, som tidligere nævnt, slået hånden af ham, på grund af hans deltagelse i bandemiljøet. David lever herefter på gaden. Efter omtrent to år, hvor han bor på tilfældige bekendtskabers sofaer og forskellige herberger, vælger han at anmode om at blive visiteret til et forsorgshjem og bliver en modstræbende deltager i forsorgshjemets fællesskab som en løsning på sin hjemløshed. Da jeg interviewer David om hans daglige livsførelse på forsorgshjemmet, beskriver han det bl.a. sådan her:

Interviewer: Ja, og hvad er så det første du gør. På sådan en helt almindelig hverdag som i går?

David: Ryger et bonhoved. Ryger en joint. Et eller andet i den stil. Kommer i gang om morgenen, får noget tøj på, spiser morgenmad, hvis jeg ... magter det. Lige så meget fordi, at ... jeg ved ikke, om det er rigtigt, eller forkert at sige, altså ... jo, det kan godt være, at jeg mangler et sted at bo, lige nu, men det skal sgu ikke tage lang tid for mig. I hele denne her situation, der ser jeg stadig mig selv som værende tidligere bande-

medlem, der er endt i en fucked up situation. I stedet for at se mig selv som hjemløs, fordi, at det er jo, altså ... ikke grundet mit misbrug, eller noget, at jeg er rykket herud, så har jeg stadigvæk kontrol over det. Fuck, mand ... det lyder bare som en dårlig undskyldning.

Interviewer: Ja. (Griner).

David: Altså, jeg vil ikke engang kalde det misbrug. Jeg bruger lidt penge på weed, men det vigtigste for mig nu, det er at få styr på mig selv. Få styr på alt omkring mig, så jeg kan få min lejlighed, eller få en igen ...

Davids begrundelse for at flytte ind på forsorgshjemmet er, at det kan blive et springbræt til egen lejlighed og job, fordi det er en del af forsorgshjemets målsætninger for det sociale arbejde med beboerne. På dette tidspunkt er det, som tidligere nævnt, to år siden, at bandekonflikten fandt sted, men David har svært ved at slippe forståelsen af sig selv som én del af bandefællesskabet og se sig selv som hjemløs og/eller misbruger. David er håbefuld og tror på, at han får en lejlighed igen. De modsatrettede krav i forhold til hans ønske om egen bolig er blandt andet, at han skal være hashfri, for at forsorgshjemets socialrådgiver vil hjælpe ham med job og lejlighed, og at David endnu ikke har overskud til at blive afhængigheden kvit. Det skyldes måske, at hashen er det eneste stabile i hans liv og at hashen har været følgesvend og åbnet for nye muligheder i alle de sociale fællesskaber, som David har været en del af, siden han flyttede fra opholdsstedet. Hashen fungerer stadig som et adgangspas til fællesskaber på forsorgshjemmet, og er dermed betingelsesudvidende for David. Han fortæller, at han har to bekendte. En der bor i en by tæt på, og som han besøger for at komme lidt væk fra hjemmet, og en ældre, fast beboer på forsorgshjemmet. Fælles for begge bekendtskaber er, at de ryger hash sammen med David.

Sevan dropper ud af HF og begynder at gå til tramperfester. Han forklarer i interviewet, at tramperfester er ulovlige fester, hvor man tager stoffer og danser til høj og hurtig elektronisk musik. Sevan fortæller også, at et mix af hash og hårdere stoffer fører til, at han to gange lader sig indlægge på den psykiatriske skadestue med hashpsykoser. Vendepunktet kommer, da han får hørehallucinationer. At netop dette bliver vendepunktet, er historisk betinget, idet hans far er skizofren, og fortællingen om faren – som hans familie ikke har meget kontakt til – er, at han blev skizofren på grund af stoffer. Sevan bliver bange for at ende ligesom sin far. Den sidste psykose får Sevan til at ændre opfattelse af hashens og stoffernes betydning i sit liv. Tidligere repræsenterede de en mulighed for adgang ind i nogle sociale fællesskaber, og hashrygning og indtagelse af stoffer blev handlinger som Sevan organiserede dele af sin daglige livsførelse omkring. Indlæggelsen varer kun et enkelt døgn, men de fysiske og hallucinatoriske eftervirkninger varer ved i flere måneder i et mildere omfang. Hashens betydning ændrer sig herefter for Sevan fra at være et middel til at generere sociale muligheder, til at være begrænsende for hans livsudfoldelse og forståelse af handlemuligheder i fremtiden. Sevan når til et punkt i udfoldelsen af sin livsbane, hvor modsatrettede interesser i forhold til fremtiden kræver handling. Han må afgøre, om han skal fortsætte i samme spor med hashen og stofferne som omdrejningspunkt for sin livsførelse, eller om han skal gøre en indsats for at ændre på sine livsbetingelser og igen forsøge at komme ind på en uddannelse. På dette tidspunkt er Sevans efterværnsaftale ophørt, og han handler derfor ud fra sit aktuelle mulighedsrum. Han tager tilbage til det sidste sted, hvor hans dagligdag fungerede for at opsøge hjælp, nemlig Jasingården. Her beskriver han, hvad der skete:

Sevan: Nå, jo. Der var lige en enkelt gang, hvor jeg ikke havde det så godt, jo. Der tog jeg kontakt med Karen (forstanderen på Jasingården).

Interviewer: Ja. Okay.

Sevan: Og sagde: Jeg har det ikke så godt.

Interviewer: Så ringede du?

Sevan: Og ville gerne tilbage, faktisk, øh ... fordi ...

Interviewer: Kan du huske, hvor lang tid det var efter du stoppede (på Jasingården)?

Sevan: Det var lang tid. Det var halvandet år efter.

Interviewer: Halvandet år? Okay. Så det var der, hvor det begyndte at være slemt, eller sådan?

Sevan: Ja, ja. Det var det.

Interviewer: Da det ... da du fik nedtur på?

Sevan: Mm ... men så valgte jeg ikke at tage af sted (til Jasingården), alligevel. For jeg fik jo chancen for at komme og bo på Jasingården igen. Det havde mig og Karen talt om. Jeg skulle så gå i skole, mens jeg boede der, og betale husleje og alle sådan nogle andre ting, ikke?

Interviewer: Og hvad skulle, hvad skulle ligesom ... hvad var det du skulle væk fra, eller?

Sevan: Ja, bare ... jeg ved ikke ... hashen.

Interviewer: Hashen, ja. Og så tænkte du, at det kunne være en mulighed?

Sevan: Ja.

Interviewer: Ja. Men så valgte du at blive her (i hjembyen), og se om du ikke kunne finde ud af det på egen hånd. Og det lykkedes så?

Sevan: Ja.

Forstanderen på Jasingården forhandlede sig frem til, at Sevans hjemkommune indvilgede i at genåbne hans efterværn og han fik derfor mulighed for at vende tilbage til opholdsstedet i en udslusningsaftale. Stillet overfor den mulighed, vælger Sevan genåbning af efterværnet fra, og beslutter sig for at blive boende i sin hjemby og forsøge at udvikle sin daglige livsførelse, uden stoffer. Beslutningen kan forstås som et udtryk for, at Sevan med tilbuddet om genåbning af efterværnet oplever, at han får rå-

dighed over sine egne livsbetingelser, og at det, at der findes et alternativ at falde tilbage på, giver ham modet og viljen til at skabe ændringer i sin livsførelse ved at droppe hashen og de hårde stoffer. Han søger herefter ind på HF og møder en ny kæreste. Sevan fortæller, at det er hende, der støtter ham i dag. Deres relation og hans ambitioner om at få sig en uddannelse, bliver afgørende for Sevans daglige livsførelse, der bl.a. involverer forhandlinger om dagligdags rutiner, interesser og planlægning af fælles aktiviteter, som fx hvor de skal mødes og hvad de skal spise. Sevan færdiggjorde sin HF sidste år og læser nu suppleringsfag på et voksenuddannelsescenter, fordi han håber at komme ind på DTU som kemiingeniør efter sommerferien. Det er blevet vigtigt for Sevan at bruge sit faglige potentiale. Han glæder sig til at starte på studiet, fordi han skal gå der i fire år, og derfor regner med at kunne få nogle nye venner.

Diskussion

Når unge forlader et opholdssted, er det ofte noget, de har drømt om, og planlagt, i lang tid. De har haft forestillinger om, hvordan livet vil være ude i "den virkelige verden" og sagsbehandlerne fra kommunen, lederne fra opholdsstederne, pædagoger og forældre har, sammen med de unge, lagt planer for efterværnet, og for, hvad der skal ske, når de unge flytter ud efter deres 18-års fødselsdag. De unge har travlt med at komme ud at "mærke verden", som Sevan siger i et af interviewene. Men analysen i denne artikel peger på, at de daglige rutiner og erfaringer med at udvikle sociale relationer, som de unge har udviklet indenfor rammerne af opholdsstedets særlige udviklingsarrangement, ikke uden videre lader sig overføre til de unges daglige livsførelse uden for opholdsstedet, og at dette har betydning for de unges deltagelsesmuligheder og hvilke fællesskaber de opsøger. Forestillingen om, at vi kan installere praktiske og sociale færdigheder i børn og unge, mens de er anbragt, som en slags hand-

lingsmæssige prototyper for, hvordan de skal handle, når de forlader anbringelsesstedet, ser ikke ud til at kunne lade sig gøre i praksis, når vi ser på Sevan, Rashid og Davids overgang til voksenlivet. Pointen er netop, at vi udvikler vores daglige livsførelse i et dialektisk samspil med andre og at "det sociale" netop ikke kan installeres som færdigheder, men udvikles gennem vores deltagelse i sociale fællesskaber med andre mennesker. Udefra set kan den førnævnte pointe vinkles så den passer ind i en argumentation for, at job- og arbejdsfællesskaber kan være ideelle som platforme for social inklusion for tidligere anbragte unge, som det fx ses i de politiske programmer "Lige muligheder" (Socialministeriet, 2006) og "Barnets reform" (Socialstyrelsen, 2011). Men de tre unges historier viser os, at det ikke er nok, at de strukturelle rammer – her de forskellige uddannelsesstilbud – faciliteres gennem efterværnet. For de unge i denne undersøgelse, er det selve deltagelsesprocesserne i uddannelsesfællesskaberne, der er svære. Lige adgang til uddannelse og job giver ikke lige forudsætninger. Det ser ud som om, at der implicit i den måde som efterværn organiseres på, ligger en forventning om, at unge, der har levet under de særlige institutionelle rammer og i det særlige udviklingsarrangement, som et opholdssted udgør, og som ofte har relationelle og sociale problematikker med sig, pludselig skal kunne indgå i uddannelsesfællesskaber på lige fod med andre unge, blot fordi de fylder 18 år. På den baggrund er det ikke så overraskende, at de unge har vanskeligt ved at finde sig til rette i uddannelsesfællesskaberne. For David og Sevan bliver hash mulighedsskabende ind i sideløbende subfællesskaber på uddannelsesinstitutionerne. David og Sevans forbrug af hash kan begrundes i en række livsproblemer og forstås ud fra forskellige problemforståelser og bør ikke reduceres til blot at forstås som misbrug (se fx Bank 2015). Et aspekt af forståelsen af deres hashforbrug er at se det som en reaktion på den sociale isolation og

eksklusion, som David beskriver i citatet i indledningen. Hashen bliver mulighedsudvidende, fordi den fx gør det muligt for Sevan at holde ud at være i ensomheden, samtidig giver forbruget af hash og stoffer både Sevan og David adgang til fællesskaber, hvor hash og stoffer er omdrejningspunktet for samværet. Disse fællesskaber tilbyder smutveje til deltagelsesmuligheder, der ikke kræver lange, indledende, etablerende, relationsudviklende faser, men "blot" risikovillighed (Ingholt, Sørensen, Axel, & Frank, 2012).

Rashid finder en måde at kombinere ungdomsuddannelse med udvikling af sociale ressourcer og udvikling af daglig livsførelse på i organiseringen af sit efterværn og i sit efterfølgende valg om at tage på højskole som elev og assistent. Rashid har ikke de samme problemer med at blive optaget i elevfællesskabet på sin ungdomsuddannelse som David og Sevan, men det er værd at bemærke, at hashen også bliver et problem for ham på et tidspunkt, mens han tager sin HF. Forskellen er, at han er i intern udslusning, og at der derfor er nogle til at gribe ham, og at han gerne vil have deres hjælp. Da Rashid kom til Jasmingården havde han, i modsætning til fx Sevan, allerede et problematisk forbrug af hash, og havde oplevet, hvordan hans deltagelse i de subfællesskaber, som han gennem hashrygningen blev inkluderet i, gjorde, at han blev ekskluderet fra mere overordnede samfundsfællesskaber. Han havde derfor allerede gjort sig erfaringer med, hvad hashrygning betød for hans livsmuligheder og begrundet derfor flytningen til en ny by for at være elev/assistent på en højskole med, at han vil beskytte sig selv mod tilbagefald. Højskolefællesskabet udgør Rashids nærmeste samfundsmæssige udviklingsbetingelser og er for ham et mini-samfund med udviklingsmuligheder på mange forskellige niveauer; praktisk, menneskeligt, fagligt og som borger i et samfund. Højskolefællesskabet kan være en inspiration til, hvordan efterværn også kan tænkes, men

der er flere begrænsninger i forhold til dette. Fx ved vi endnu ikke, hvordan det bliver for Rashid, når han skal flytte i egen bolig og starte på en uddannelse. Desuden er det ikke alle unge, der vil kunne trives i højskolemiljøet, og nogle vil muligvis se et år på højskole som en forlængelse af deres anbringelse.

Konklusion

Analysen peger på, at det er umuligt at sætte en dato for, hvornår unge, der har været anbragt, ikke længere har brug for støtte, ligesom det er umuligt for de unge at vide, hvordan det konkret er at bo i egen lejlighed og starte på job og uddannelse, når deres efterværn planlægges et halvt år inden udflytning. Det gælder for denne undersøgelses unge, at de fortsat havde brug for støtte efter efterværnets ophør, da de, i løbet af efterværnsperioden, *ikke* havde opbygget et socialt netværk. Alligevel tyder analysen på, at der i ringe omfang følges op på den beskyttende indsats som en anbringelse bør være, når de unge udskrives til et voksenliv, ligesom der heller ikke følges op på efterværnsindsatsen.

Analysen viser, at de unge ser det som deres største udfordring at skulle skabe sociale relationer og få adgang til fællesskaber. Hovedparten af de unges risikohandlinger, som for eksempel brug af hash og stoffer, kan føres tilbage til manglende adgang til relevante, positive fællesskaber. Tidligere anbragte unges handlinger skal forstås ud fra deres særlige betingelser, og efterværn, i sin nuværende form, tager ikke tilstrækkeligt højde for disse.

Analysen peger således både på problemer og muligheder i organiseringen af efterværn. Hvis vi vil forandre og forbedre livsbetingelserne for tidligere anbragte unge, må vi udvikle nye efterværnsformer, der bl.a. inddrager og understøtter adgang til mangfoldige sociale relationer og inkluderende fællesskaber, der ikke eksklusivt er for tidligere anbragte unge, men derimod betydningsfulde og mulighedsskabende for alle, der deltager i sådanne fællesskaber. Der ligger således en stor samfundsmæssig

opgave i at forske i, hvordan vi, sammen med anbragte og tidligere anbragte unge, kan udvikle og kvalificere efterværn med udgangspunkt i de unges konkrete behov.

Referencer

- Andenæs, A. (1991). Fra undersøgelseobjekt til medforsker? Livsformsinterview med 4-5-åringer. *Nordisk psykologi*, 43(4), 274-292.
- Bakketeig, E. & Backe-Hansen, E. (2008). *Forskningskunnskap om ettervern* (17/08). Retrieved from http://www.nova.no/asset/3586/1/3586_1.pdf
- Bank, M. (2015). *Brugerdrevne standarder og affektiv subjektivering – en undersøgelse af styringsstrategier i pædagogisk og socialt arbejde*. (Ph.d.-afhandling), Københavns Universitet.
- Clausen, T. Ø., Nielsen, A. S., Schwartz, I. & Stougaard, K. (dette nr.). Relationers betydning for børns sociale deltagelse. *Nordiske Udkast*.
- Danmarks Statistik. (2018). *Anbragte børn og unge (ultimo kvartalet) (erstatte ANB2) efter køn, alder, anbringelsessted og tid*. Retrieved from København: <http://www.statistikbanken.dk/ANBKVTI>
- Dreier, O. (1979). *Den kritiske psykologi* København: Rhodos.
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Social Studies, Dansk psykologisk Forlag*, 1(October), 5-32.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2016). Conduct of Everyday Life. Implications for Critical Psychology. In E. Schraube & C. Højholt (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 15-33): Routledge.
- Forchhammer, H. B. (2001). Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske Udkast*, Nr. 1, 23-32.
- Gilligan, R. (2018). Age limits and eligibility conditions for care, extended care and leaving care support for young people in care and care leavers: The case for cross-national analysis. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 17(2).
- Holzcamp, K. (1983a). Der Mensch als Subjekt wissenschaftlicher Methodik. *Karl Marx und die Wissenschaft vom Individuum. Bericht von der*, 1, 120-166.
- Holzcamp, K. (1983b). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt: Campus.
- Holzcamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast*, 2, 3-31.
- Holzcamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast*, 33(2), 5-33.
- Huniche, L. & Mørck, L. L. (2009). Kritisk psykologi. Retrieved from <https://leksikon.org/art.php?n=5143>
- Højen-Sørensen, A.-K., Kohl, K. S., Dahl, K. M. V., Skårhøj, A., Oldrup, H. & Pejtersen, J. H. (2016). *Lige muligheder – udsatte børn og unge. Afsluttende evaluering* (16:20). Retrieved from København: https://pure.vive.dk/ws/files/494139/1620_Lige_muligheder.pdf
- Højholt, C. & Schraube, E. (2016). Introduction: Toward a psychology of everyday living. In C. Højholt & E. Schraube (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 1-14): Routledge.
- Haavind, H. (1987). *Liten og stor: mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingholt, L., Sørensen, B. B., Axel, E. & Frank, V. A. (2012). "Rusmidler på teknisk skole: Forebyggelse, fællesskab og faglige rammer. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 29, 467-484.
- Kousholt, D. (2016). Collaborative Research with Children: Exploring Contradictory Conditions of the Conduct of Everyday Life. In C. Højholt & E. Schraube (Eds.), *Psychology and the Conduct of Life*. (pp. 241-256): Routledge.
- Kousholt, K. B. (2018). Betingelses-, betydnings- og grundlæggelsesanalyse – elevperspektiver på test som eksempel. In L. Böttcher, D. Kousholt & D. Winther-Lindquist (Eds.), *Kvalitative analyseprocesser med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt*: Samfundslitteratur.
- Kääriälä, A., & Hiilamo, H. (2017). Children in out-of-home care as young adults: A systemic review of outcomes in the Nordic countries. *Children and Youth Services Review*, 79(2017), 107-114.
- Lausten, M., Frederiksen, S., Olsen, R. F., Nielsen, A. A. & Bengtsson, T. T. (2015). *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer. Rapport fra tredje dataindsamling af forløbsundersø-*

- gelsen af anbragte børn født i 1995, del II.* (15:42). Retrieved from https://pure.vive.dk/ws/files/374768/1542_Anbragte_15_riges_hverdagsliv_og_udfordringer.pdf
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markard, M., Holzkamp, K. & Dreier, O. (2004). Praksisportræt. En guide til analyse af psykologpraksis. *Nordiske Udkast*, 32(2), 5-22.
- Mendes, P., Baidawi, S. & Snow, P. (2014). Young People Transitioning From Out-of-Home Care: A Critical Analysis of Leaving Care Policy, Legislation and Housing Support in the Australian State of Victoria. *Child Abuse Review*, 23(6), 402-414. doi:10.1002/car.2302
- Ministry of State for Children and Families. (2016). *Keep On Caring. Supporting Young People From Care to Independence*. United Kingdom Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/535899/Care-Leaver-Strategy.pdf.
- Møhlholt, A.-K., Stage, S., Pejtersen, J. H. & Thomsen, P. (2012). *Efterværn for tidligere anbragte unge. En videns- og erfaringsopsamling.* (12:04). Retrieved from København: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/eftervaern-for-tidligere-anbragte-unge-4637/>
- Mørck, L. L. & Wilchen Christensen, T. (2017). *Bevægelser i og på tværs af ekstreme grupper og bande- og rockermiljøet: en kritisk undersøgelse og diskussion af Cross-over*. Kbh.: DPU, Aarhus Universitet.
- Olsen, R. F., Egelund, T. & Lausten, M. (2011). *Tidligere anbragte unge som unge voksne* (11:35). Retrieved from https://pure.vive.dk/ws/files/236772/1135_Tidligere_anbragte_som_unge.pdf
- Regeringen. (2007). *Lige muligheder, styrkede personlige ressourcer og social sammenhængskraft*. Retrieved from <https://www.fm.dk/~media/publikationer/imported/2007/lige-muligheder.ashx>.
- Rigsrevisionen, S. (2016). *Rigsrevisionens beretning om indsatsen over for anbragte børn afgivet til Folketinget med Statsrevisorernes bemærkninger*. Retrieved from <http://www.rigsrevisionen.dk/publikationer/2016/212015/>
- Schraube, E. (2010). Første-persons perspektivet i psykologisk teori og forskningspraksis. *Nordiske Udkast*, 38(1/2), 92-103, 126.
- Schwartz, I. (2014). *Hverdagsliv og livsforløb: tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*. Aarhus: Klim.
- Schwartz, I. (2017). Putting the child at the centre of inter-professional cooperation in out-of-home care. *Child & Family Social Work*, 22(2), 992-999. doi:10.1111/cfs.12319
- Socialministeriet. (2006). *Lige muligheder for alle børn og unge. Regeringens strategi til at bekæmpe negativ social arv*. Retrieved from <https://oim.dk/media/15757/lige-muligheder-for-boern-og-unge.pdf>.
- Socialstyrelsen. (2011). *Håndbog om Barnets Reform*. Odense: Servicestyrelsen.
- Socialstyrelsen. (2017). *Efterværn og den gode overgang til voksenlivet. Undersøgelse af efterværnsområdet i Danmark*. Retrieved from <https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/eftervaern-og-den-gode-overgang-til-voksenlivet-undersogelse-af-eftervaernsomradet-i-danmark>
- Bekendtgørelse af lov om social service, LBK nr 1114 af 30/08/2018 (Gældende) C.F.R. (2018).
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*: Roskilde Universitet.
- Stanek, A. H. (2018). Children's proximal societal conditions – Analysed through a case of exclusion process in elementary school. *Annual Review of Critical Psychology*, 2019.
- Stein, M. (2006). Research review: young people leaving care. *Child and Family Social Work*, 273-279.
- Vinnerljung, B. & Sallnäs, M. (2008). Into adulthood: a follow-up study of 718 young people who were placed in out-of-home care during their teens. *Child & Family Social Work*, 13(2), 144-155.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leo Komischke-Konnerup

Gentagelsens Pædagogik

En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov – Et forsvar

Resume

Artiklen gengiver forsvaret af ph.d.-afhandlingen *Gentagelsens Pædagogik. En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov* afholdt den 23. maj 2018 på Aalborg Universitet. Artiklen præsenterer afhandlingens dannelsesorienterede og ikke-hierarkiske almene pædagogiske perspektiv som et muligt pædagogisk-videnskabeligt blik på lokal og konkret skole- og uddannelsespraksis. I forlængelse heraf gøres der rede for nogle af de vanskeligheder, der knytter sig til almen pædagogik, som en traditionelt stærkt begrebsligt, systematisk og historisk arbejdede disciplin, når man vil undersøge, forstå og beskrive en lokal og helt konkret pædagogisk virkelighed ud fra et egentligt pædagogisk perspektiv. Artiklen peger på fundet af gentagelse som et pædagogisk betydningsfuldt fænomen i pædagogisk praksis – både ud fra en almen og en lokal pædagogisk betragtning – og afsluttes med et kort signalement af arrangementet som en kompleks pædagogisk handlingsform, der helt grundlæggende gentager sig i den undersøgte af skole- og uddannelsespraksis.

Nøgleord: Gentagelsens pædagogik, dannelse, almen pædagogik, unge med særlige behov

Almen pædagogik – gentagelse og takt

I min afhandling præsenteres en almenpædagogisk undersøgelse af skole- og uddannelsespraksis på to frie institutioner for unge med særlige behov. Undersøgelsen tager altså allerede fra begyndelsen eksplicit udgangspunkt i den antagelse, at det er muligt at undersøge, forstå og beskrive lokal og konkret pædagogisk praksis ud fra et alment pædagogisk perspektiv. Ikke som enten en rent pædagogisk-teoretisk eller en rent empirisk undersøgelse – men altså netop som en almenpædagogisk undersøgelse.

Afhandlingen tager helt grundlæggende udgangspunkt i et ikke-affirmativt, dannelsesorienteret almenpædagogisk perspektiv – og derfor også i den forståelse, at pædagogik som videnskab er en videnskab både *om* og *for* pædagogisk praksis. Pædagogik som videnskab har også altid et *ansvar* for pædagogisk praksis som en eksperimenterende handlen, der hører til i menneskets praktiske liv som et fælles og selvbestemmende liv. Det er en forståelse, der er helt central for alle dele af afhandlingen.

Når titlen på afhandlingen hen mod slutningen endte med at blive *Gentagelsens Pædagogik*, skyldes det ikke alene det forhold, at den undersøgte lokale praksis viser sig at være

stærkt præget af gentagelser – men også det forhold, at undersøgelsens hele grundforståelse og fremgangsmåde har gentagelsen som centralt omdrejningspunkt eller grundfigur. I afhandlingen forsøges denne grundforståelse og fremgangsmåde forstået og beskrevet som en pædagogisk taktfuld forskning. Med fare for at overdrive brugen af gentagelse i denne sammenhæng kan man velsagtens også sige, at disciplinen almen pædagogik helt grundlæggende peger på gentagelse som noget, der helt grundlæggende må antages at høre til enhver pædagogisk praksis – ellers ville der ikke kunne tales meningsfuldt om noget alment i pædagogisk praksis. Almen pædagogik kan i den forstand forstås og beskrives som en gentagelsens pædagogik. Et forhold jeg ikke var klar over, da jeg begyndte mine studier – og som jeg først langt inde i processen – og efter, at jeg helt konkret havde mødt gentagelsen i den lokale pædagogiske praksis – gradvist blev opmærksom på. Når bedømmelsesudvalget derfor spørger kritisk til, hvorvidt gentagelsen – som en slags fund i undersøgelsen – har sin oprindelse i teorien eller i mødet med lokal pædagogisk praksis – ja så er det et godt spørgsmål, som jeg kun kan besvare med et “både-og” – fordi gentagelsen – i øvrigt på samme måde som arrangementet – dukker op og bliver synlig i en vekselvirkning mellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis. Fundet af gentagelsen i undersøgelsen er et eksempel på – at når det for alvor lykkes at ramme takten i denne vekselvirkning mellem teori og praksis – ja så er det ikke kun pædagogisk praksis, der oplyses af pædagogisk teori – men også omvendt: Pædagogisk praksis, der oplyser pædagogisk teori – og derved peger ud over denne afhandlings undersøgelse af lokal pædagogisk praksis for unge med særlige behov. Derfor forudsætter en almenpædagogisk undersøgelse som denne ikke blot, at man grundigt og systematisk arbejder på at tage plads i den lokale konkrete pædagogiske virkelighed, man vil undersøge – men at man også

systematisk og grundigt arbejder på at tage plads i den *pædagogisk-teoretiske* verden, som er helt nødvendig, for overhovedet at kunne se og forstå sociale handlinger og situationer som *pædagogiske* handlinger og situationer.

At gå pædagogikkens vej

I afhandlingens undersøgelse er det altså helt grundlæggende et begreb om pædagogik som en alment menneskelig og praktisk-eksperimenterende handlen, der orienterer og begrunder forskningsprocessens forskellige aktiviteter, fremgangsmåder og forståelser. Imidlertid er den almene pædagogik hovedsageligt – eller måske endda udelukkende – en stærkt teoretisk-begrebsligt arbejdende disciplin, der kun sjældent – om overhovedet – også interesserer sig empirisk for helt konkret og lokal pædagogisk praksis. Disciplinen almen pædagogik har for det meste forstået sig selv som en primært systematisk, filosofisk eller historisk arbejdende disciplin. En disciplin, der måske nok ind imellem også har været åben over for inddragelse af empirisk forskning – men som altså almindeligvis ikke forstår sig som en disciplin, der også *selv* kan være empirisk forskende. Derfor foreligger der heller ikke på forhånd et arsenal af stærke og anerkendte almenpædagogiske metoder for en egentlig pædagogisk undersøgelse af konkret og lokal pædagogisk praksis. Metoder som man sådan bare kan tage ned fra den almenpædagogiske hylde og anvende. Hvis man altså vil undersøge, forstå og beskrive lokal og konkret pædagogisk praksis ud fra et alment pædagogisk perspektiv, er man derfor henvist til enten at overtage allerede foreliggende og anerkendte metoder, som anvendes indenfor andre discipliner fx samfundsvidenskabelige eller psykologiske discipliner – eller man kan forsøge på selv at udlede og udvikle sin fremgangsmåde ud fra en almenpædagogisk horisont. Jeg valgte at forsøge det sidste – og gå pædagogikkens vej så langt, som det var mig muligt. Det har bestemt ikke været uden vanskeligheder – hvil-

ket bedømmelsesudvalget da også – helt korrekt – gør opmærksom på. Ikke mindst var det et problem, hvordan man kan få en traditionelt stærkt begrebsligt arbejdende disciplin til *også* at blive empirisk arbejdende – uden at den *enten* mister sig selv *eller* kommer til teoretisk-begrebsligt at overskrive den lokale praksis, som den vil forstå og beskrive netop som *lokal* pædagogisk praksis. Og omvendt: Hvordan kan empiriske fremgangsmåder åbnes og udvides for at give plads til pædagogikken, som “overligger” – og altså blive til som *pædagogisk* meningsfulde fremgangsmåder. Og det betyder her, at fremgangsmåderne ikke er helt fremmede for pædagogisk praksis – men er udviklet, så de står i en meningsfuld sammenhæng med den genstand, de retter sig mod. Man undersøger fx heller ikke en rygpatient med automekanikerens skraldenøgle – men med instrumenter, der er særligt udviklede til rygundersøgelser, hvilket i dette tilfælde altså består af et samspil mellem lægens teoretisk indstillede blik og hendes hånd.

Sprækker og revner

Jeg har altså forsøgt at udvikle et eksempel på et muligt samarbejde mellem et alment pædagogisk blik og empirisk undersøgelse af lokal konkret pædagogisk virkelighed. Derfor kan denne undersøgelse, da også forstås og beskrives som et praktisk eksperiment – på godt og ondt. Og derfor er denne undersøgelses forehavende, om *pædagogisk* at ville forstå og beskrive lokal pædagogisk praksis også på sin vis et risikabelt forehavende, som da også er blevet mødt med en del skepsis undervejs. Men jeg vedkender mig gerne, at jeg med især mit stærke fokus på takt som centralt omdrejningspunkt i undersøgelsens fremgangsmåde – bevæger mig ind i et område, hvor kvalitative forskningsprocesser lader sig sammenligne med den kunstneriske skabelsesproces – sådan som fx professor i psykologi Svend Brinkmann og andre kvalitative forskere peger på. Jeg har især været inspireret

af Steinar Kvaales sammenligning mellem den kvalitative forskningsproces og dannelsesrejsen – hvor han i øvrigt udtrykkeligt henviser til den Bildungs-tradition, som denne afhandling tager udgangspunkt i (Kvale, 1997). Hvis det skal give mening at tale om en *dannelsesorienteret* almenpædagogisk forskning – ja så må forskningsprocessen også kunne forstås på dannelsesteoretiske betingelser – og det betyder – som jeg ser det – at ikke mindst den frie og livlige vekselvirkning, som står centralt i fx von Humboldts dannelses-tænkning – også må forstås som en helt central og åben, etisk og metodisk gentagelsesfigur i en almenpædagogisk undersøgelse som denne (Humboldt, 2002a, 2002b; Komischke-Konnerup, 2016). Når bedømmelsesudvalget derfor kritisk anfører, at jeg afviser at anvende metode – så er det ikke helt rigtigt forstået. Men jeg forslår, at den dannelsesorienterede forsker indrømmes størst mulig frihed til selv at eksperimentere med sin fremgangsmåde – herunder også sin egen person – med henblik på at bidrage til spørgsmålet om, hvordan man kan undersøge og sige noget *pædagogisk* meningsfuldt om og for pædagogisk praksis – også selvom det indebærer risiko for at efterlade sig sprækker og revner. I den forstand er ikke mindst pædagogisk forskning selv en praksis under endelighedens og usikkerhedens fortegn. Der er altid tale om historiske og risikofyldte udkast uanset hvor videnskabeligt afsikrede, de måtte synes at være.

Pædagogisk ansvarlig forskning

Men hvis det virkelig er så vanskeligt – hvorfor så insistere på at vælge et almenpædagogisk perspektiv, kunne man spørge. Hvorfor ikke gå til andre discipliner som allerede har en lang og rig tradition for at arbejde empirisk, og som derfor tilbyder en bred vifte af allerede udarbejdede og anerkendte fremgangsmåder?

Svaret på dette spørgsmål er på én gang ganske enkelt og samtidig ganske omfattende og komplekst: Det skyldes, at der aktuelt – og vel

egentlig ganske paradoksalt – mangler et særegent og selvstændigt pædagogisk perspektiv i pædagogisk forskning – og ikke mindst, når det drejer sig om skole- og uddannelsespraksis for unge med særlige behov.

Som jeg ser det, kan denne manglende tilstedeværelse af et alment pædagogisk perspektiv i den pædagogiske forskning føre med sig en række alvorlige konsekvenser – hvilket jeg også har anført i afhandlingen. Her skal jeg blot pege på to:

- For det første kan man helt overordnet sige, at en pædagogisk forskning, der aktuelt ikke anerkender eller medregner pædagogikken som en relevant samtalepartner, risikerer at bidrage til at reducere forståelsen af menneskets praktiske og fælles liv. Menneskets liv har altså *også* altid været levet og praktiseret som et *pædagogisk* levet og praktiseret liv – og ikke alene som et økonomisk, et politisk, et etisk eller et religiøst liv. Derfor må dette liv *også* kunne forstås, beskrives og diskuteres som et pædagogisk levet og praktiseret liv. Det synspunkt er inspireret af Dietrich Benners almenpædagogiske arbejde, som tager udgangspunkt i og systematisk udfolder den grundtanke, at pædagogisk praksis helt grundlæggende hører med til menneskets handlende og dannelsesåbne eksistens, altså hører med til dets måde at stå i verden på som et produktivt frit, historisk, sprogligt og legemligt væsen (Benner 2012; Komischke-Konnerup 2019a). I forlængelse heraf er det mit synspunkt, at en pædagogisk forskning, der ikke *også* anerkender og inkluderer et særegent og egentligt pædagogisk perspektiv, ikke blot risikerer at arbejde ud fra en reduceret forståelse af mennesket og dets liv – men at en sådan forskning samtidig også står i fare for *i praksis* at medvirke til hierarkisering og instrumentalisering af et menneskeligt liv, og derved også risikerer at medvirke til

en reduktion af alle muligheder for at leve og medvirke i et sådant praktisk og fælles menneskeligt liv. I det mindste er det et spørgsmål som en pædagogisk forskning, der udelader eller udelukker et egentligt pædagogisk perspektiv, bør stille sig selv.

- For det andet risikerer en pædagogisk forskning uden et egentligt pædagogisk perspektiv at miste muligheden for at medvirke til, at netop de unge, som der her er tale om – altså unge med særlige behov – *også* anerkendes som nogen, der har behov for at lære og danne sig til selvbestemmende mennesker, der medvirker i et fælles og praktisk menneskeligt liv – ganske som alle andre børn og unge. At der altså åbnes mulighed for, at disse unge *ikke blot* forstås, beskrives og diskuteres – enten som resultater af samfundsmæssige forhold og betingelser eller også som resultater af deres individuelle mangler og begrænsninger på deres psykiske, fysiske eller sociale formåen. Og jeg skal her – belært af erfaring – udtrykkeligt gøre opmærksom på, at jeg altså ikke på nogen måde underkender hverken psykologiens eller medicinens betydning for disse unge – ligesom jeg heller ikke her taler for, at man skal unklade samfundsvidenskabelige analyser af de strukturelle forhold i samfundet som vanskeliggør – og ind imellem også direkte umuliggør – at netop disse unge kan få en ordentlig uddannelse, som gør det muligt for dem at medvirke som selvbestemmende mennesker og ansvarlige borgere i samfundets mange forskellige fællesskaber. Tværtimod!

Men jeg tillader mig altså – med udgangspunkt i et almenpædagogisk perspektiv – at gøre opmærksom på, at en ordentlig pædagogisk forskning også må kunne forstå disse unges behov for skole og uddannelse ud fra et egentligt pædagogisk perspektiv. Et perspektiv, som gør opmærksom på muligheden for, at disse unge mennesker *også* kan forstås som resul-

tater af en almen menneskelig evne til at lære og danne sig – livet igennem – og ikke blot som resultater af uretfærdige samfundsmæssige forhold eller individuelle fejl og mangler. Almenpædagogisk set er unge med særlige behov ikke ofre for hverken det ene eller det andet – men mennesker, der helt grundlæggende både har *mulighed* og *behov* for at lære om menneskelivet som et praktisk og fælles liv på godt og ondt. En sådan forståelse retter primært opmærksomheden mod betydningen af den måde, hvorpå pædagogisk praksis lokalt og konkret udformes – og derfor *mere* mod de unges grundlæggende mulighed for at opnå et medvirkende og selvbestemmende liv – og *mindre* mod deres forskellige psykiske, fysiske og sociale vanskeligheder. Derfor er der her også en vigtigt almenpædagogisk pointe at finde i forhold til hele diskussionen om inklusion og eksklusion i skolen. En pædagogisk pointe, jeg mener, ganske bliver overset, hvilket ikke blot er ærgerligt, men egentlig også uforståeligt set i forhold til det stærke politiske ønske om at skabe en inkluderende skole.

Når det gælder denne undersøgelses anvendelse af et alment pædagogisk perspektiv, sker det dog især ud fra den betragtning, at pædagogiske handlinger, normer og steder overhovedet først træder frem som pædagogiske, hvis de ses og forstås som pædagogiske. Det gør den tyske professor i pædagogik Klaus Prange – som er en af afhandlingens centrale inspirationskilder – opmærksom på, når han understreger, at der ikke findes helt rene pædagogiske kendsgerninger, som man neutralt og uinteresseret kan observere, og som man derefter blot behøver skrive ned for at beskrive den praksis, man observerer. Disse kendsgerninger er allerede forstået som pædagogiske – og det pædagogiske perspektiv eller begreb, hvormed man betragter sagen, er derfor allerede virksomt i det, man betragter (Prange, 2009; Komischke-Konnerup, 2019b). I den forstand møder man (også) altid sig selv, når man observerer og be-

skriver pædagogisk praksis – hvilket peger hen mod Gadammers pointe: At enhver forståelse også altid er selvforståelse (Gadamer, 2004).

Den tilsyneladende simple opgave: At tage plads i lokal pædagogisk praksis og beskrive, hvad man ser, er derfor ikke helt så enkel, som man egentlig skulle tro. Den indbefatter altså samtidig spørgsmålet om *hvilket perspektiv*, der rimeligvis gør det muligt at se, forstå og nærme sig den genstand, man ønsker at forstå og beskrive. Hvis man – som i denne afhandlings tilfælde – ønsker at sige noget pædagogisk virkeligt om en lokalt udformet skole- og uddannelsespædagogisk praksis – så behøver man et pædagogisk perspektiv og en fremgangsmåde, der i det mindste ikke står fuldstændig fremmed og ufølsom overfor pædagogisk praksis – men som på sin vis allerede forstår sig på og anerkender pædagogisk praksis som *pædagogisk praksis* – og ikke som noget andet.

Pædagogisk nysgerrighed og bekymring

Ideen til Ph.d.-projektet er udviklet i samarbejde med repræsentanter for 30 frie skoler og uddannelsessteder for unge med særlige behov, som er organiseret i Foreningsfællesskabet Ligeværd. Det er også disse frie skoler og uddannelsessteder, der – sammen med professionshøjskolen UC Syd – har finansieret projektet. Det er blandt disse 30 institutioner, at de to undersøgte institutioner er udvalgt. Det drejer sig om Tolne Efterskole, som er en såkaldt specialefterskole – og PMU Sindal som er et uddannelsessted, hvor unge med særlige behov fx kan tage den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse – STU.

Til grund for ph.d-projektets tilblivelse ligger bl.a. en fælles bekymring blandt de 30 deltagende institutioner for den aktuelle skole- og uddannelsespolitiske mangel på pædagogisk forståelse for disse unges behov for skole og uddannelse. Det er en bekymring, som jeg i øvrigt deler – men min interesse har især sit

udspring i den pædagogiske nysgerrighed, der er opstået, hver gang jeg i forskellige sammenhænge gennem de sidste 10 år har haft lejlighed til at møde elever fra disse frie institutioner eller høre deres lærere fortælle om deres pædagogiske praksis med disse unge. Man kan beskrive disse unge på forskellige måder. En almindelig måde at beskrive dem på er fx ved hjælp af forskellige diagnoser, som antages at kunne forklare deres indlæringsproblemer og deres sociale problemer. Rigtig mange af disse unge har da rigtig nok også diagnoser, og mange af dem har også behov for fx medicinsk, psykologisk og socialfaglig hjælp på forskellig vis. Uden på nogen måde at forklejne disse diagnoser og de former for hjælp, som de kan give mulighed for – kan man dog *også* beskrive disse unges behov på en pædagogisk måde: De har – som alle andre børn og unge – behov for pædagogisk hjælp i form af undervisning, opdragelse og vejledning for at kunne *blive til* som selvbestemmende mennesker og borgere. Men med den meget betydningsfulde tilføjelse eller forskel at netop disse elever næsten alle har gjort massive nederlagserfaringer i mødet med skole og undervisning – og gennem disse erfaringer har de lært, at de ikke kan lære i skolens undervisning og – hvad der måske er endnu mere alvorligt – de har på forskellig vis i skolen lært, at de heller ikke hører til i den form for fællesskab, som skolen og dens undervisning i høj grad også er. Ikke mindst i et samfund som vores, der stiller store krav til alle om at lære og uddanne sig livet igennem, må det siges at være et alvorligt handicap at have pådraget sig allerede som barn og ung: At have lært at man ikke kan lære og ikke hører til i skole og undervisning. Det er altså en ganske alvorlig sag, som på mange måder stiller ganske alvorlige både politiske, etiske og pædagogiske spørgsmål til *udformningen* af pædagogisk praksis i skole og uddannelse. En sag, som derfor ikke *kun* er et alment pædagogisk anliggende – men som *bestemt*

også er og *bør* være et alment pædagogisk anliggende.

Min undersøgelse har derfor rettet sig mod at forstå og beskrive disse frie institutioners forsøg på i deres praksis at besvare spørgsmålet om, hvordan man *udformer* en skole- og uddannelsespraksis for disse unge, der allerede grundigt har lært – netop i mødet med skole og undervisning – at de ikke hører til her – og med den ambition at lære disse unge at forstå sig selv som nogen, der rent faktisk *kan* lære, *kan* høre til og *kan* medvirke netop i en skole- og undervisningsammenhæng.

I forlængelse heraf er afhandlingens overordnede problem formuleret på følgende måde: *Hvilke pædagogiske handlingsformer træder frem som grundlæggende i pædagogisk praksis på to udvalgte pædagogiske institutioner, og hvordan kan disse handlingsformer forstås og beskrives som pædagogisk meningsfulde?*

Til dette overordnede problem er der udarbejdet tre forskningsspørgsmål, som retter blikket mod tre sammenhængende og i praktisk forstand uadskillelige problemområder, som man finder i enhver pædagogisk praksis. De tre forskningsspørgsmål retter således blikket mod de to institutioners pædagogiske praksis som handlinger, meninger og steder. De lyder således:

1. Hvilke pædagogiske *handlingsformer* kendetegner pædagogisk praksis på de to undersøgte institutioner?
2. Hvilke *pædagogisk-normative antagelser* knytter sig til disse pædagogiske handlingsformer?
3. Hvad kendetegner de to undersøgte institutioner som *steder* for pædagogiske handlinger?

Disse forskningsspørgsmål udgør – sammen med afhandlingens overordnede problem –

undersøgelsens fokus, der altså retter blikket opdagende og lærende mod disse tre handlingsteoretiske problemområder i pædagogisk praksis. Og det er derfor med udgangspunkt i disse tre almenpædagogisk begrundede spørgsmål, at jeg bevæger mig ind i og helt konkret tager plads i den lokale pædagogiske praksis, det pædagogiske liv, jeg vil forstå og beskrive pædagogisk. Sammen med den almene pædagogiske horisont, dens pædagogiske begreber, temaer og problemer, som jeg har udviklet i første del af afhandlingen, er disse forskningsspørgsmål pædagogisk orienterende eller vejledende og pædagogisk sensibiliserende for det blik, jeg retter mod lokal pædagogisk praksis – både i forbindelse med deltagende observationer, dialogmøder og de pædagogisk fortolkende læsninger af mine ret omfattende feltnotater. Disse notater skal ikke betragtes som en ophobning af data – men mere som en række pædagogiske tekster, der udtrykker hvad “forfatteren” tillægger betydning, og derfor hvad der træder frem som pædagogisk betydningsfulde temaer, kategorier, problemer eller sammenhænge i *mødet* med den lokale pædagogiske virkelighed. Forstået som tekster er feltnotaterne således udtryk for det, jeg vil kalde en pædagogisk reflekteret og orienteret omgang med subjektivitet, der altså befinder sig midt imellem pædagogisk teori og pædagogisk praksis – og som i bedste fald producerer pædagogisk meningsfuld teori og pædagogisk meningsfuld empiri.

Afhandlingens undersøgelse består hovedsageligt af 3 typer aktivitet:

1) Teoretiske studier af almenpædagogisk og anden – hovedsageligt pædagogisk – teori. Disse teoretiske studier har fundet sted hen over hele ph.d.-projektets forløb og kan ikke betragtes som noget, der er løsrevet fra undersøgelsens metode. Grundige teoretiske studier under hele forløbet er en central del af denne almenpædagogiske undersøgelses fremgangsmåde.

2) Empiriske aktiviteter som har bestået af deltagende observationer, systematiske dialogmøder på nationalt, regionalt og lokalt plan – og dokumentstudier i mindre omfang.

3) Og endelig grundige og gentagne læsninger af mine feltnotater – i hele forløbet. Det lyder måske nok banalt – men er der noget, jeg har lært her, er det betydningen af at læse sine noter grundigt og mange gange – og parallelt hermed at foretage utallige forståelsesudkast i vekselvirkning med tekst og teori.

Gentagelsen i pædagogisk praksis

Og hvad så jeg så på de to institutioner?

Lidt skarpt formuleret kan man sige, at jeg først og fremmest så det samme gentage sig – dag efter dag og uge efter uge. Først troede jeg, at det var mig, der havde grebet mit forehavende forkert an, fordi jeg efter de første observationsbesøg ikke syntes, jeg kunne sige andet end, at jeg stort set havde set det samme som sidst. Det var stærkt frustrerende, for jeg syntes jo, at jeg skulle se noget andet og nyt hver gang, nye og ukendte sider af praksis – og altså ikke det samme som sidst. Derfor brugte jeg bl.a. en del tid på at tale om sagen med en god kollega, som stillede sig til rådighed som samtalepartner og gav sig tid til at lytte og spørge kritisk til, hvad det var, jeg oplevede under mine observationsophold. Men hvad der for alvor bragte mig på sporet af sagen var at læse en tysk skoleforskers etnografiske arbejde – Georg Breidenstein hedder han (Breidenstein, 2006). Herigennem blev jeg opmærksom på betydningen af at observere min egen observation – og altså iagttagelse af mit blik rettede sig imod, blikkets retning. Altså blikket forstået som det pædagogisk-teoretisk sensibiliserede og vejledte blik.

Gennem grundig og gentagende læsning af mine notater blev det således klart for mig, at mine feltnotater beskrev gentagelser af den helt simple grund, at det var gentagelser mit blik umiddelbart rettede sig mod, gentagelser som noget betydningsfuldt, noget fremtrædende

i den pædagogiske praksis, jeg observerede. Det lod altså til, at jeg umiddelbart var stærkt optaget af gentagelser i pædagogisk praksis – men samtidig også blind over for gentagelser i pædagogisk praksis. Jeg syntes jo netop ikke umiddelbart, jeg så noget pædagogisk betydningsfuldt i gentagelsen. Det samme lod til at være tilfældet for lærerne og vejlederne på de to institutioner. I hvert fald talte de aldrig om gentagelser. De talte nok om tid på andre måder: Om betydningen af at have god tid eller det modsatte – men jeg hørte aldrig nogen tale om, hvordan pædagogisk praksis kunne udformes, så den gentog sig dag efter dag og uge efter uge – selvom deres praksis altså var fyldt med gentagelser.

Jeg foretog nogle teoretiske studier over fænomenet gentagelse – både inden for pædagogisk teori og ikke-pædagogisk teori. Her blev jeg hurtigt opmærksom på, at gentagelsen ofte har et dårligt ry – både i pædagogikken og uden for denne. Gentagelse bliver forbundet med eksercits og dressur, tilpasning og ensretning. Det ser man fx hos en af dansk pædagogiksbetydningsfulde skikkelser – Knud Grue-Sørensen (1904-1992). Her møder man en udpræget skepsis overfor gentagelse og øvelse i pædagogisk praksis. I hans almene pædagogik henviser han i alt væsentligt gentagelse til den del af den pædagogiske psykologi, som beskæftiger sig med modificering af adfærd – en position han er stærkt kritisk overfor. Han advarer derfor om, at øvelse og gentagelse kan forhindre eleven i at udvikle egne holdninger og indstillinger. Grue-Sørensen frakender ganske vist ikke helt gentagelse og øvelse en betydning for pædagogisk praksis – men de kan i bedste fald kun forstås, som noget sekundært og i hvert fald noget, som man skal være meget varsom med at anvende. Gentagelse må kun anvendes i yderst begrænset omfang (Grue-Sørensen, 1974; 1966).

På den baggrund var det jo da en interessant oplevelse at stå overfor to frie pædagogiske institutioner, hvor gentagelse er et særdeles markant og stærkt fremtrædende træk ved den måde, hvorpå hele deres praktiske pædagogiske liv er udformet. Var der her tale om to institutioner, der i virkeligheden praktiserer dressur, eksercits eller adfærdsmodifikation – og at man derfor måtte frygte at eleverne – gennem de mange gentagelser – systematisk blev frataget deres mulighed for at blive selvbestemmende mennesker?

Mine videre teoretiske studier viser imidlertid, at Grue-Sørensen – og med ham mange andre – ikke er tilstrækkelig opmærksom på, at gentagelse altså også kan forstås på en anden måde (Brinkmann 2012).

Det gør fx den tyske professor i pædagogik Malthe Brinkmann (2012; 2009) opmærksom på, når han peger på, hvad han betegner som gentagelsens to prototyper:

- Først én type, der forstår gentagelse som repetition af noget identisk – og som han især finder praktiseret i matematikken, i de empiriske videnskaber og i dele af den pædagogiske psykologi.
- Dernæst en anden type, der forstår gentagelse som en kompleks og dynamisk figur. Med inspiration fra især fænomenologen Bernhard Waldenfels taler han her om gentagelse som noget, der knytter sig til sædvane – men på en sådan måde, at gentagelsen ikke blot afspejler noget allerede kendt – men samtidig også altid noget nyt og anderledes, noget som altså også altid er forskelligt fra det allerede kendte.

I forlængelse af denne skelnen kan man sige, at gentagelse ikke *nødvendigvis* skal forstås som repetition af noget identisk – men at gentagelse altså også kan forstås som forandrende gentagelser eller dannende gentagelser, der

ikke blot forandrer det, der gentages, men samtidig også den der gentager. Sammenfattende kan man altså sige, at mine teoretiske studier pegede på, at det ikke nødvendigvis er sådan, at forekomsten af gentagelser i pædagogisk praksis er udtryk for dressur eller andre former for afretning. Meget tyder i stedet på, at gentagelser helt grundlæggende hører hjemme i pædagogisk praksis – uanset om vi ser på pædagogikkens generationelle eller operationelle niveau. Om gentagelser hører hjemme i pædagogisk praksis afhænger af den måde, hvorpå de forstås og udformes – og derfor også bestemt af den måde, hvorpå vi forstår formålet med pædagogisk praksis: Forstår vi pædagogisk praksis som noget, der blot skal affirmere noget allerede forudbestemt – eller forstår vi pædagogisk praksis som noget, der netop ikke skal affirmere noget allerede forudbestemt?

Der kan derfor være god grund til at udvise pædagogisk opmærksomhed over for gentagelsers forekomst i pædagogisk praksis.

Med afsæt i disse teoretiske studier af gentagelsen fokuserede jeg herefter på gentagelser i lokal praksis. Jeg fulgte så at sige efter gentagelserne som min vej ind i lokal pædagogisk praksis på de to institutioner – og spurgte efter *hvilke pædagogiske handlingsformer, der helt grundlæggende gentager sig* i pædagogisk praksis på de to institutioner? *Hvordan* disse gentagelser er *udformet* – og med hvilket *formål eller mening*? *Hvor* og *hvornår* disse gentagelser finder *sted* – og hvordan *stederne* for disse gentagelser er indrettet og udrustet? Jeg koblede på den måde mine undersøgelses-spørgsmål til gentagelsen. I forlængelse heraf har jeg i afhandlingen beskrevet en række pædagogiske grundtræk ved lokal pædagogisk praksis på de to institutioner, og som jeg her kort vil gøre rede for.

Arrangementet som grundlæggende pædagogisk handlingsform

På trods af alle forskelligheder i øvrigt er det, der helt grundlæggende gentager sig på de to institutioner, den komplekse pædagogiske handlingsform, som Klaus Prange og Gabriele Strobel-Eisele beskriver som arrangementet. Arrangementet er kendetegnet ved, at det pædagogisk udnytter noget, der egentlig ikke umiddelbart eller i sig selv er pædagogisk.

Vi kender i virkeligheden alle til arrangementet som handlingsform fra vores eget liv – når vi fx går tur i skoven med vores børn – måske blot for at få tiden til at gå en søndag eftermiddag. Pludselig opdager vi måske undervejs et dødt pindsvin, der ligger på skovstien. Hvis så vi griber opdagelsen af det døde pindsvin som en anledning til at fortælle børnene om pindsvinets liv, meningen med dets pigge, og at de spiser dræbersnegle i haven – ja så benytter eller udnytter vi en ikke-pædagogisk situation pædagogisk. Vi ser og arrangerer spontant situationen pædagogisk – selvom vi hverken gik tur eller pindsvinet døde med et pædagogisk formål for øje. Og børnene selv tænker da heller ikke videre over, at de netop er blevet udsat for en pædagogisk handling. Såvel gåturen, som samtalen om det døde pindsvin, er blot en umiddelbar og helt indfældet del af livet i familien. Derfor tænker vi heller ikke umiddelbart på gåturen og samtalen om pindsvinet som en pædagogisk handling, en pædagogisk situation. Det er kort fortalt grundfiguren i arrangementet. Det vigtige her er at forstå, at arrangementet altså er en pædagogisk handlingsform, hvor vi spontant ser og griber en ikke-pædagogisk arrangeret situation som anledning til pædagogisk handling. Vi arrangerer situationen, så den får et pædagogisk formål.

Det særlige ved de to pædagogiske institutioner – PMU Sindal og Tolne Efterskole – er imidlertid, at de ikke afventer, at der tilfældigt opstår en anledning, der kan udnyttes eller arrangeres pædagogisk. Her har man på forhånd

udformet de pædagogiske grundarrangementer, inden for hvilke alle andre pædagogiske handlingsformer, interaktioner og situationer kan opstå. Herunder også andre arrangementer – ofte af mere midlertidig karakter. Man kan således se, at der ind imellem også udformes arrangementer i allerede bestående arrangementer – noget der minder om et kinesisk æske-system. Ofte for at forstærke eller udvide det bestående arrangement. Tolne efterskoles fælles måltider er et eksempel på ikke-pædagogisk situationer, der arrangeres pædagogisk. Her handler det således ikke blot om, at eleverne får noget at spise tre gange om dagen. Det drejer sig i høj grad også om, at eleverne gennem deres medvirken i de fælles måltider lærer noget om, hvordan elever omgås hinanden i en skoles store fællesskab – noget som mange af eleverne ikke kender til på forhånd, fordi de i hele deres hidtidige skoleliv har været afskåret fra at gøre den type erfaringer. Derfor er der også nogle af især efterskolens nye elever, der udfordrer og modarbejder den særlige pædagogiske begrundede orden, som hersker ved de fælles måltider. Disse elever udelukkes dog ikke uden videre fra at deltage i de fælles måltider, men får hjælp til at lære, hvordan de kan medvirke i skolens fælles måltider. Nogle gange sker det ved, at lærerne meget tydeligt fremhæver og understreger overfor eleverne, hvordan de kan medvirke i de fælles måltider. I særligt vanskelige tilfælde skabes der særlige arrangementer, hvor det i en periode gøres muligt for disse elever, særskilt at øve sig på, hvordan man spiser sammen med andre mennesker på en ordentlig måde – men således at eleverne senere kan vende tilbage til det oprindelige pædagogiske arrangement: Skolens fælles måltider. Man skaber med andre ord et midlertidigt pædagogisk arrangement indeni det oprindelige arrangement. I afhandlingen viser jeg at den måde, hvorpå man på efterskolen hver dag arbejder med at opretholde skolens pædagogiske arrangementer gennem justeringer, udvidelser og udvikling af arrangementer

i de bestående arrangementer, i meget høj grad er en del af skolens pædagogiske inklusions- og eksklusionsstrategi.

Hvis man altså skal beskrive de to institutioners pædagogiske grundarkitektur – ja så består denne arkitektur af en række relativt permanente pædagogiske arrangementer, som på de to institutioner omtales som værksteder. Mange af disse værksteder ligner det, vi almindeligvis forstår ved værksteder, altså industriens og håndværkerens værksteder – her produceres der det ene eller det andet, eleverne går i rigtigt arbejdstøj, der lugter måske af varmt jern eller gammel hydraulik-olie, af harpiks, savsmuld eller mørtel. Men der er også nogle af værkstederne, som ikke minder os om håndværkets eller industriens traditionelle værksteder: Det kan fx være et naturværksted, et sportsværksted eller et teater- og drama-værksted.

På PMU forstår man i udstrakt grad værkstederne som steder for en egentlig produktion – og her er værkstederne da også tydeligt indrettet så tæt på en virkelig arbejdsplads som overhovedet muligt. Her lærer man noget om, hvordan man lever, handler og omgås hinanden på en arbejdsplads i ganske autentiske rammer. På Tolne Efterskole taler man derimod om værkstederne som steder for undervisning og dannelse – her foregår skolens undervisning, som noget de kalder værkstedsundervisning. Fælles for værkstederne på de to institutioner er, dels at de er interessebaserede – og dels at de er pædagogisk arrangerede steder – selvom de for det meste ligner noget helt andet. De forsøger så vidt muligt at tage udgangspunkt i elevernes interesse for eksempelvis metalarbejde, byggeri, skovdrift, teater, kunsthåndværk eller madlavning – men de er arrangeret med et pædagogisk formål for øje: Det er steder for undervisning og uddannelse. Uanset hvor autentiske eller interessebaserede de fremtræder, eller hvor meget de producerer – ja så er de altså pædagogisk arrangerede steder og kan

beskrives som pædagogiske arrangementer. Uddannelsessteder.

Huset som pædagogisk handlingsform

Der er imidlertid også nogle arrangementer på de to institutioner, som ikke umiddelbart er interessebaserede – og det er husene, hvor eleverne lever og bor sammen *uden for* værkstedsundervisningen på efterskolen og produktionsværkstederne på PMU – men med pædagogisk hjælp fra lærere og vejledere. Disse huse kan forstås og beskrives som steder for et pædagogisk arrangeret fælles liv – og de er udformet således, at de består af en lang række pædagogisk arrangerede og vanskelige gentagelser i form af fælles opgaver, som eleverne skal medvirke i, fordi de er nødvendige for husets pædagogisk arrangerede fælles liv fx rengøring, madlavning, indkøb, husmøder og fritidsaktiviteter. Disse huse omtales lokalt ikke som værksteder men fx som bo-træningshuse eller bo-fællesskaber.

Jeg skelner i afhandlingen mellem to typer huse: Det lille hus, hvor der typisk bor og lever 6-8 elever sammen – og det store hus, som er min betegnelse for efterskolen betragtet som et hus, hvor man bor og lever sammen i et meget stort husfællesskab – op til 100 mennesker. Disse huse blev jeg efterhånden mere og mere optaget af. Dels fordi vi almindeligvis ikke tillægger det at bo og leve sammen med andre i et fælles hus, en fælles husholdning, den helt store uddannelsesmæssige betydning (i hvert fald ikke siden husholdningsskolernes storhedstid) – og dels, fordi det faktisk var netop her, at værkstedets pædagogiske grundforestillinger trådte tydeligst frem for mig. Derfor betegner jeg i afhandlingen disse huse som pædagogisk arrangerede hus-værksteder – også selvom man altså ikke lokalt anvender denne betegnelse.

På PMU er man tydeligt bevidste omkring disse husfællesskabers pædagogiske og uddannelsesmæssige betydning – det bliver klart

i samtaler med medarbejdere og især med ledelsen: Det at lære at bo og holde hus er en del af de unges uddannelse. Alligevel finder man fx ikke en egentlig læseplan eller andre dokumenter, der mere grundigt og samlet beskriver de små huses pædagogik og didaktik. På Tolne Efterskole har man en lovpligtig læseplan, en indholdsplan som meget grundigt og udtrykkeligt beskriver det, de kalder værkstedsundervisningen ved hjælp af didaktiske kategorier. Men den del af det fælles pædagogiske liv, der foregår i det, jeg betegner som skolens store husværksted, beskrives stort set ikke med andet end nogle få stikord under overskriften *kostskolearbejdet*. Og det på trods af at livet i skolens store husværksted i praksis meget tydeligt tillægges en kolossal pædagogisk betydning for elevernes undervisning og dannelse.

Afslutning

Her kan jeg ikke komme nærmere ind på disse forskellige værksteders konkrete udformning og det konkrete liv, der leves der. Jeg må derfor henvise til den del af afhandlingen, som mere indgående beskriver værkstedernes pædagogisk arrangerede liv (Komischke-Konnerup, 2018: 203 – 318). Jeg vil i stedet runde af ved at pege på 4 udvalgte grundlæggende og fælles træk, som jeg har fundet pædagogisk betydningsfulde ved netop disse huse forstået som pædagogisk arrangerede husværksteder, altså som komplekse pædagogiske handlingsformer.

- Med husværkstedet som pædagogisk arrangement er der tale om en helt grundlæggende socialpædagogisk grundfigur, hvor huset er arrangeret som en social kontekst, inden for hvilken man kan gøre praktiske erfaringer som former lærings- og dannelsesprocessen. Eleverne antages at lære og blive til som menneske gennem konkret medleven og medvirken i husets pædagogisk ordnede praksis, dets pædagogisk arrangerede liv – og *ikke* gennem belæringer og teorier, som er løsrevet fra praktisk kon-

- tekst. Til arrangementet som socialpædagogisk handlingsform hører altså en forestilling om et dannende liv som et praktisk og fælles, medlevende og medvirkende liv.
- At lære og at leve ses her ikke som to adskilte størrelser, hvilket peger hen til den pædagogiske grundforestilling, som arrangementet tydeligt trækker på: Mennesket er et lærende væsen, som lærer hele tiden og under alle omstændigheder – og derfor lærer man også i det umiddelbart levede liv – på godt og ondt. Set på den måde ses læring ikke så meget et resultat af – men som en helt fundamental *forudsætning for enhver pædagogisk handling*. Læring ses som en antropologisk konstant, noget der fra naturens hånd hører med til menneskets udrustning, en almen eller grundlæggende evne om man vil – og som derfor hverken kan eller skal frembringes pædagogisk. Det henleder opmærksomheden på to forhold: For det første det forhold at alle mennesker – pædagogisk set – allerede kan lære og gør det hele tiden – også helt uden forsøg på pædagogisk at opfordre og forme denne læring. I forlængelse heraf bliver det klart, at fordi det umiddelbart levede liv er et lærende liv – så kan det også forstås og beskrives som et *pædagogisk latent* liv. Et liv som altså kan udnyttes og formes pædagogisk. Det er denne antagelse af det umiddelbart levede liv, som et pædagogisk latent liv, der ligger til grund for de pædagogisk arrangerede værksteder på de to institutioner. På samme måde som gåturen og opdagelsen af det døde pindsvin i skoven er en pædagogisk latent situation.
 - Som pædagogisk handlingsform er det pædagogisk arrangerede husværksted en pædagogisk svag handlingsform – hvilket betyder, at værkstedets pædagogiske intention ikke træder tydeligt frem – men i stedet bevidst nedtones og holdes svag. I stedet er det fx husets fælles og praktiske nødvendigheder, der antages at opfordre eleverne til at anerkende og medvirke i husværkstedets pædagogisk arrangerede liv – og altså derved selv medvirke i forsøget på pædagogisk at forme deres egen læring. I den forstand er husets pædagogisk svage form også en usikker form, fordi den mere har karakter af en mulighed, et tilbud, som altså også kan afvises af eleven. Om eleverne også lærer det tilsigtede er der ingen garantier for. Måske lærer de ikke andet og mere end, at nogen har stillet et hus til rådighed for dem, hvor de kan sove, spise og spille computer om natten – mod, at de deltager i løsningen af nogle fælles opgaver og i øvrigt ikke laver alt for megen bøvl. Omvendt kan husets pædagogisk svage handlingsform også betragtes som pædagogisk stærk – hvis man altså tager elevernes nederlagserfaringer med skole og uddannelse i betragtning. Her lader det til, at det netop er den tilsyneladende svækkelse af den pædagogiske intention, der gør det muligt at undervise og uddanne netop denne gruppe elever uden, at de kommer yderligere pædagogisk til skade, fordi de her får mulighed for selv at anerkende, imødekomme og medvirke i den pædagogiske formning af deres lærings- og dannelsesprocesser.
 - På trods af arrangementets pædagogisk svage form er husværkstedets liv et vanskeligt og modstandsfyldt liv, fordi det består af arrangerede vanskeligheder, som gentager sig – og som eleverne skal lære at håndtere gennem den øvelse, som gentagelserne giver mulighed for – dag efter dag, uge efter uge. I det lille husværksted knytter vanskelighederne sig primært til husets fælles og praktiske opgaver: Rengøring, indkøb, madlavning, personlig hygiejne eller afholdelse af husmøder, hvor man diskuterer og beslutter om fælles anliggender. Alt sammen arrangementer der har som formål at forberede eleverne til at møde og håndtere vanskelighederne i et *ikke-pædagogisk* arrangeret liv – efter endt uddannelse i husets

pædagogisk arrangerede liv. I efterskolens store husværksted består vanskelighederne mest i den pædagogisk begrundede sociale orden, som eleverne både skal lære at håndtere og medvirke i, for at alle elever kan lære og danne sig gennem skolens pædagogiske praksis. For især de nye efterskoleelever er det en alvorlig udfordring at skulle leve og lære sammen med op til 100 andre mennesker, fordi mange af dem ikke har gjort sociale erfaringer. De er socialt uerfarne og bliver derfor ofte, hvad forstanderen betegner som socialt overvældede, når de begynder på efterskolen. Derfor må de først lære, hvordan man kan leve og lære samme med andre i et skole- eller uddannelsesfællesskab: Hvordan spiser man sammen på en ordentlig måde, hvordan synger man sammen, hvordan taler man sammen på en ordentlig måde, hvordan er man kærester eller kammerater på en ordentlig måde? Osv. Det sker i det, jeg betegner som efterskolens store husværksted, som består af en række socialpædagogiske arrangementer: Det er i festsalen, hvor skolens to morgensamlinger foregår, det er i spisesalen, hvor de fælles måltider indtages, og hvor der synges og spises chokoladekage hver onsdag aften – og det er i pejsestuen, hvor mange af eleverne er sammen med lærerne om aftenen og spiller spil, tegner og snakker. Hvert af disse socialpædagogiske arrangementer indeholder en helt bestemt orden eller mening, som eleverne skal tilpasse sig og medvirke i som led i det, man kan forstå og beskrive som deres skoledannelse eller skoleopdragelse. Selvom husværkstedet som pædagogisk arrangement altså er en pædagogisk svag handlingsform, er husværkstedets liv ikke et liv, hvor der ikke stilles krav. Tværtimod er husets liv – på begge institutioner – arrangeret således, at eleverne igen og igen møder vanskeligheder, som de skal lære øvende at håndtere – hver dag året rundt – og som derfor forudsætter, at man

har den form for forståelse af tid, som hører til en gentagelsens pædagogik. Og her er der måske en betydningsfuld pædagogisk-normativ pointe, som på én gang er både banal og fundamental.

Referencer

- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, (7. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schulerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brinkmann, M. (2009). Wiederholungen. Zur temporalen Differenz der pädagogischen Übung. I. Berdelmann, K. & Fuhr, T. (Hrsg.). *Operative Pädagogik: Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion*, pp. 93-109. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gadamer, H.G. (2004). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. København: Gyldendal.
- Grue-Sørensen, K. (1966). *Opdragelsens historie, I-III*. København: Gyldendal
- Grue-Sørensen, K. (1974). *Almen pædagogik: En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjellerups forlag.
- Humboldt, W. (2002a). Theorie der Bildung des Menschen. I. Flitner, A., & Giel, K. (Hrsg.). *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*, 1, (4. Aufl.), pp. 234-240. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. (2002b). Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. I. Flitner, A. & Giel, K. (Hrsg.). *Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden*, 1, (4. Aufl.), 56-233. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Komischke-Konnerup, L. (2016). *Menneske eller borger: Skolens pædagogiske grundproblem*. København: Akademisk Forlag.

- Komischke-Konnerup, L. (2018). *Gentagens Pædagogik: En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Komischke-Konnerup, L. (2019a). Benner og pædagogik – praktisk eksperiment og videnskab. I. Oettingen, A. (red.) (2019). *Pædagogiske tænkere: Bidrag til empirisk dannelsesforskning*. København: Hans Reitzels forlag.
- Komischke-Konnerup, L. (2019b). Prange og pædagogik – pædagogisk praksis som håndværk. I. Oettingen, A. (red.) (2019). *Pædagogiske tænkere: Bidrag til empirisk dannelsesforskning*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kvale, S. (1997). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Prange, K. (2009). *Schlüsselwerke der Pädagogik*, 2. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

English summaries

Parenthood and family life analyzed as social practice situated in the Scandinavian welfare state

Pernille Juhl

Taking a current debate about child rearing launched by the Danish Minister for Children and Social Affairs in 2018 as my starting point, I discuss how this concrete debate about child rearing is related to political efforts to change parental tasks and responsibilities. From within the theoretical framework of *Psychology from the standpoint of the subject* (Holzkamp, 2013) and more specifically, the conceptualization of *conduct of everyday life* (Holzkamp, 2013) I analyze empirical examples derived from participant observations. The analysis illustrates what parents do in order to make everyday family life work and which kind of difficulties parents experience in relation to these social processes. Hence, through the analysis of concrete situations from family everyday life, I discuss how abstract discussions of child rearing make it difficult to understand what specific challenges children and parents are dealing with in a complex everyday life. A main point is that children's actions in a complexly assembled everyday life across different contexts can not meaningfully be understood as a result of parents' particular child rearing strategies or the lack thereof. Hence, the historical and societal context for the analyses of the empirical material is a change in the division of labor between professionals (e.g. pedagogues) and parents within the welfare state where parents increasingly are made accountable for their children's performances (social as well as academic) in contexts outside the family. What parents do with their children, that is; what concrete activities they conduct with their children at home, are regarded as

decisive factors for the children's chance of success later on and elsewhere (e.g. in school).

Keywords: early childhood interventions, conduct of everyday life, parenting, parental responsibilities, family life, children's everyday life, social practice.

Negotiations of responsibility about small children's learning between home and daycare

Henriette Bonde Persson, Julie Daugård & Paula Cavada-Hrepich

This article aims to explore parents' and daycare practitioners' responsibility concerning small children's learning. Based on Discourse Psychology, a qualitative case study examines the interpretive repertoires that parents' and practitioners' draw upon when talking about responsibilities at home and daycare setting. A total of eight interviews with two-parent couples and their children's primary practitioner, one from kindergarten (3-6 years old) and one from a nursery (0-3 years old) from the same daycare institution, are analysed. The results of the study indicate that parents and practitioners draw on six different and sometimes contradictory interpretive repertoires when talking about learning responsibilities: a cultivation repertoire, a deficit repertoire, an expert repertoire, a professional repertoire, a commitment repertoire and a collaborative repertoire. There is a tendency to hold parents accountable, which is challenged by speech acts of practitioners as experts and parents as supportive assistants. However, in parents' and professionals' speech acts there is also potential for cooperation, where they recognise each other's perspectives and make a

joint effort to foster the child's learning possibilities. Here, the child's age influences how parents and educators talk about responsibility for children's learning.

Keywords: responsibility, early childhood education, daycare, parental partnerships, discursive psychology

Raising children: between autonomy and authority

Noomi Matthiesen

Education has always been a balancing act between the concern for the individual and the need to create citizens that can participate for the common good of society. In the spring of 2018 the Danish Ministry of Children and Social Affairs raised a societal debate about upbringing. In this debate it was pointed out that children in primary school are undisciplined and unfocused, and that this may be due to parental upbringing norms that place too much focus on the consideration for the child's needs and individual autonomy. This article examines current ideals about parental upbringing norms by analyzing three central Danish books about upbringing that were published in 2017. The books argue that the two biggest challenges faced by parents today are that children are increasingly mentally vulnerable and that children are increasingly occupied by themselves and their own needs. These challenges are linked to the deconstruction of parental authority. The books describe an upbringing ideal where parents act as psychological coaches for their children who, by using an appropriate mix of dialogue and demands, promote the development of children who are resilient, self-regulating, need-aware and flexible. The article argues that the books have a technical psychological educational ideal that is the recipe for how parents should support the development of appropriate subjects in a neoliberal society. It is argued that the appro-

prate neoliberal subject is self-optimizing and individualizing, which implies that the individual must bear the risk and responsibility for failure, potentially increasing the individual's vulnerability. It is further pointed out that the educational ideals are based on a scientific discourse which potentially marginalizes and alienates parents. The educational ideals do not solve the problems that the books describe.

Key words: upbringing, autonomy, authority, neoliberalism

Children and adolescents in vulnerable situations – the importance of relationships in the lives of children in difficulties.

Trine Østerbye Clausen, Anna Sejer Nielsen, Ida Schwartz og Karen Stougaard

The article contributes to a rethinking of the importance of inter-subjective relationships in vulnerable childhoods. "Working with relations" is often emphasized as the professional core of social education, whereby the relationship between a professional and a child is designated as the crucial development context. However, children and young people draw on many different inter-subjective relationships through their childhood upbringing, in which family relationships and peer communities are of particular importance. In the article, we take the perspective that a multitude of inter-subjective relationships with both children and adults must be understood as an integrated part of the social possibilities of participation in everyday life. Such a perspective opens up for a broader understanding of the importance of inter-subjective relationships in the development of children and young people, and it connects the understanding of relationships with the activities in which children participate, different places in their everyday lives and to the communities that children and adults create together.

In general, children and adolescents face a series of contradictory demands and expectations in their everyday lives, which applies especially to children and young people living outside their own homes, often living under very complex living conditions. We have analyzed a number of research reports from the past 15 years, showing how these contribute to dichotomic understandings of dilemmas in children's development and upbringing. Requirements and care are often presented as opposing notions. We argue that in professional support for children and adolescents in difficult circumstances, such apparent contradictions must be understood as dualities. An exploration of the way children and young people establish everyday social resources through participation in conflictual interaction processes can enhance our understanding of how different relations create different conditions for the way children and young people develop through their meeting with dilemmas in everyday activities and communities. From this perspective, we wish to contribute to the consideration and development of an academic understanding of the importance of inter-subjective relationships in social educational work.

Key words: Children and adolescents in out-of-home care, social participation, network, the relations of children and adolescents

Young care leavers ' everyday living and participation

Susanne Hangård Vendelbo

Aftercare is an offer of support to help young residential care leavers in the transition to adult life. Aftercare programs are often structured around help to secure a job or sign up for an education from an understanding that access to job- and education communities also gives access to social inclusion. Statistics show, however, that this approach has failed. Young people who have left residential care, have a

diversity of social difficulties ranging from education dropout, unemployment, problematic use of drugs, criminal offences, homelessness to psychiatric hospitalizations and suicide attempts. With a theoretical basis in German/Danish critical psychology and with lifeform interviewing as the applied method, this article explores young care leavers' perspectives on what really happens when they move into an apartment of their own and begin an education, and what meaning the aftercare program has for their everyday living. The aim is to create knowledge about, how we can understand young care leavers' life situations, difficulties and actions. Through the article it will become evident that the difficulties of the young care leavers can be understood as an interaction between limitations in the planning of the aftercare and the care leavers' difficulties with gaining access to positive and relevant communities. The analysis points towards including the young care leavers in future research and qualification of the aftercare, so that new forms of aftercare, which take the specific needs of young care leavers into account, can emerge and develop.

Keywords: Perspectives of young people leaving out-of-home care, aftercare, German/Danish critical psychology, everyday living, participation, social resources, proximal societal conditions, positive including communities.

A pedagogy of repetition. A general pedagogical study of pedagogical practice for young people with special needs – a defense.

Leo Komischke-Konnerup

The article is based on the defense of the PhD dissertation "A pedagogy of repetition", a general pedagogical study of pedagogical practice for young people with special needs held on 23 May 2018 at Aalborg University. The article presents the thesis's bildung-oriented

and non-hierarchical general pedagogical perspective as a possible pedagogical-scientific view of local and concrete school and education practice. In continuation of this, some of the difficulties associated with general pedagogy are accounted for as a traditionally strong conceptual, systematic and historically oriented discipline when one wants to investigate, understand and describe a local and concrete pedagogical reality from an educational perspective. The article points to the finding of repetition as a pedagogically significant phenomenon in pedagogical practice – both from a general and a local pedagogical point of view – and concludes with a brief indication of the arrangement as a complex pedagogical form of action, which basically repeats itself in the studied school and educational practices.

Keywords: A pedagogy of repetition, bildung, general pedagogy, youth with special needs