

Trivsel, læring og udvikling må bygges på forståelser af det specifikt menneskelige

– En kritisk analyse af emotionsregulerende indsatser i pædagogisk praksis

Abstract

Denne artikel skal læses som et udkast til og argumentation for den kritiske psykologis grundlagsforståelser, som teoretisk grundlag for at forstå, hvorfor det står sløjt til med menneskehedens mentale trivsel.

Menneskets subjektivitet må forstås historisk dialektisk materialistisk både ‘indvortes’ og ‘udvortes’. Forstået som uløseligt forbundet hele vejen fra den enkeltes biologi til den fysiske sociale omverden, samt internt i den kritisk psykologiske teoriudvikling og i det mere pædagogiske og politiske projekt.

Den kritiske psykologi er i sit udgangspunkt optaget af og funderet i menneskets biologi og krop, men i ambitionen om at insistere på en psykologi, der inddrager det sociale og intersubjektive som mindste analyseenhed, er teoriudvikling, der inddrager og begrebssætter den menneskelige krop, mere eller mindre blevet efterladt på de første sider i Grundlegungs kapitel 5 (Holzkamp, 1983) ved det faktum, at menneskekroppen rejste sig og blev samfundsmæssig.

Gennem artiklen diskuteres hvordan det internt i det kritisk psykologiske teoriudviklingsprojekt, i den vigtige insisteren på ‘samfundsmæssigheden’, kan ses tendenser til at

glemme, underkende eller overse begreber, der kan sikre, at selve det, den kritiske psykologi betegner som ‘det specifikt menneskelige’, inkluderes i den praksis, teorien byder sig til for. Gennem analyser af aktuelle tendenser i skole(starts)pædagogisk praksis, vil jeg argumentere for vigtigheden af, at vi vender tilbage til ‘rødderne’ og minder os selv, psykologien og den øvrige verden om, at mennesket er et biologisk væsen, med både krop og kognition, sanselighed og emotioner, som indgår uløseligt i samspil med omverdenen.

Nøgleord: krop, subjektivitet, handleevne, emotion, menneskelighed, læring, skole, skolestart

“We are biological beings who belong to the natural world and many of the needs we seek to satisfy through our societal arrangements reflect this.” (Tolman, 1994, p. viii)

Indledning

Som det indledende citat fra Tolman understreger i introduktionen til bogen “Psychology, Society and Subjectivity – an Introduction to German Critical Psychology”, så er mennesket, forstået som biologisk væsen orienteret mod

behovstilfredsstillelse, grundstenen i den kritiske psykologis teoriudvikling. Denne artikel forholder sig til mennesker, empirisk og analytisk afgrænset til børn, der skal lære at deltage i skolepraksis. Mennesker er biologiske væsener, der lever i en historisk social verden, hvori menneskelige behov og samfundsmæssige (pædagogiske) arrangementer hænger uløseligt sammen og ofte i praksis indgår i konflikter (Højholt & Kousholt, 2018) om, hvordan behov må udtrykkes og hvis eller hvilke behov, der må udsættes eller ligefrem udslettes (Stanek & Vendelbo, 2019). I den kritiske psykologi forstås behov og behovstilfredsstillelse dialektisk. Det biologiske væsen er et produktivt væsen, der *både* skaber og udvikler behov og aktivt søger behovstilfredsstillelse gennem samfundsmæssige arrangementer. Andre teorier, eller hvad man måske kan kalde hverdagsforståelser (de dele eller versioner af teorier, der er generaliseret helt ud i hverdagspraksis), repræsenterer også mere passive og individorienterede menneskeforståelser, og disse er en aktiv del af de samfundsmæssige arrangementer, som børn udvikler sig i og igennem og tager derfra del i ovennævnte praksiskonflikter.

Gennem flere forskellige aktuelle forskningsprojekter (Hvidtfeldt & Stanek, 2022; Stanek, 2020; Stanek & Vendelbo, 2019) er jeg i stigende grad blevet opmærksom på tendenser til, at bekymring for børns trivsel, læring og udvikling anbefales afhjulpeligt gennem fokus på regulering af emotioner. Her tager den centrale og gennemgående problemstilling for denne artikel sit udgangspunkt. Formålet med artiklen er at vise og argumentere for, at disse emotionsregulerende indsatser eller pædagogikker, fra et kritisk psykologisk perspektiv, kan være særdeles problematiske, når og hvis de overser det helt grundlæggende ved menneskets psyke som historisk dialektisk forbundet med livsvirksomhed, omverdensbetingelser og kroppen med alt hvad den rummer af sansemæssige, neurologiske, organiske, metaboliske, biomekaniske aspekter (se uddybning af

dette kropsaspekt i både Huniche og Axels artikler i dette tidsskrift).

For at kunne tydeliggøre det problematiske ved de emotionsregulerende pædagogikker genbesøger artiklen (dele af) de kritiske psykologiske grundforståelser af den menneskelige psyke og argumenterer for nødvendigheden af at arbejde mere målrettet for at konkretisere den kritiske psykologiske teori og udvikle begreber, der lettere kan gøres anvendelige for praksis. På den måde præsenterer artiklen også en intern kritik af den kritiske psykologi, som ikke skal forstås som en afvisning af teorien, men tværtimod som en udpegning af en vigtig intern opgave, netop fordi jeg anser det som vigtigt, at teorien med dens begribelse af menneskelig psyke kommer i spil i praksis. En opgave der handler om at få konkretiseret vores teoretiske budskaber i former, der bevarer blikket for både kompleksiteten og dialektikken og samtidig kan formidles på måder, der måske endda får mulighed for at udfordre hverdagsforståelserne.

Baggrunden for artiklen er inspireret forskellige steder fra, og artiklens problempointer peger dermed også i forskellige retninger, som dog selvfølgelig er forbundet. En problempointe, artiklen udspringer af, er konstateringen af, at kompleksiteten i den kritiske psykologiske grundforståelse ofte fremstilles i versioner, der i og for praksis, enten er meget vanskelige og tidskrævende at forstå eller let misforstås og 'tipper over' til den samfundsmæssige side på måder, hvor den dialektiske forbindelse til individniveauet forsvinder ud af optikken, hvorved væsentlig "Verständigung"¹ tabes.

Nissen påpegede allerede for 20 år siden, at det kritiske psykologiske teoriudviklingsprojekt frem til en ikke-objektiverende subjektvidenskab, har ført til, i hvert fald tendenser til, ikke at teoriudvikle *om* subjektet:

1 At komme til forståelse. På tysk indbefatter begrebet altså en aktiv bevægelse og ikke blot en eksakt eller færdig 'forståelse'.

“(…) måske mest radikalt, måtte enhver objektivisering af subjektet forbydes – den kritiske psykologi [...] handler [...] således slet ikke om subjektet, men kun om verden, som den er givet subjektet. Subjektet i og for forskningen, dette ‘hvert jeg’ [...] må også derved forblive en abstrakt bestemmelse (idet nemlig såvel kritik som konkret bestemmelse forudsætter objektivisering).” (Nissen, 2002, p. 75)²

Ambitionen om en ikke-objektiverende subjektvidenskab, som bestræber sig på at forske *med* subjektet, tager artiklen på ingen måde afstand fra. Tværtimod tager den empiri, artiklens analyser baserer sig på, afsæt i en praksisforskningstilgang (Dreier, 1996; Højholt, 2005; Mørck, 1995). Men den abstrakte eller måske ligefrem ikke-bestemmelse af subjektet, som vi (inklusive jeg selv) med den kritiske psykologi har tendens til at efterlade ‘brugerne af teorien’ med, bliver problematisk fx for psykologer og studerende, når de sidder med problemstillinger, der umiddelbart fremstår som problemer på individniveau. Problemer, der tager sit udspring fra en ‘fornemmelse af noget individuelt’, bliver ekstremt vanskelige at begribe og afhjælpe, når teorien ikke tilbyder klare begreber for, hvordan den enkelte, det som Nissen ovenfor betegner som hvert jeg, kan forstås. Det vanskelige ved den kritiske psykologi er at formidle, hvordan et aldrig isoleret og altid allerede på forhånd involveret subjekt, skal forstås som hvert jeg, der fra alle mulige andre tilgange kan både isoleres, måles, vejes og testes. Psykologistuderende (i hvert fald på SDU, som er dem jeg kender bedst) vender sig mod³ fænomenologien, eller helt andre forståelser frem for den kritiske psykologi, og med dette teoretiske valg og fravalg

mistes hurtigt blikket for omverdensproblemerne (Schraube, 2018), som igen får betydning for, hvordan psykologistuderende træder ud i verden og understøtter både voksne og børn i vanskeligheder, som altid allerede er relateret til deltagelse i samfundsmæssige arrangementer. Problempointen er altså, at den kritiske psykologi paradoksalt nok med sin egen begrebsudvikling ser ud til at skubbe psykologistuderende samt alle øvrige ‘teoribrugere’ som fx både pædagoger, lærere, konsulenter og psykologer derhen, hvor den kritiske psykologis frigørende ærinde er at trække dem væk fra.

En anden problempointe, som er tæt forbundet med ovenstående, er implikationerne for teoriens eget ærinde; det frigørende projekt og forståelsen af mennesket som aktivt handlende væsen i relation til ændring af egne og fælles livsvilkår. Tendensen til at teoriudvikle uden om subjektet overlader det pædagogiske felt til langt mere konkrete metoder og forklaringsmodeller, der samtidig bygger på de teoriforståelser, som den kritiske psykologi er udviklet som modsvar til. Så længe den aktuelle kritisk psykologiske teoriudvikling ikke er skarpere på, hvordan kognition, emotioner og handlinger spiller sammen, og hvad disse i grunden er for størrelser, overlader teorien både mennesket og den samfundsmæssige udvikling til sig selv og andre teoriforståelser. Igen gennem artiklen skal jeg analytisk tydeliggøre denne anden problempointe i det pædagogiske felt omkring skole(startende)børn. Fra denne analyse er artiklens hovedærinde at sandsynliggøre den tredje problempointe; at vi i den kritiske psykologi mangler at udvikle gode og tydelige begreber for, hvorfor og hvordan urosænkende og disciplinerende indsatser i skolen ikke nødvendigvis er hensigtsmæssige og derved overlader feltet til metoder (fx Low arousal pædagogiske principper, mindfulness, timeout mv.), der fra vores egen teoriudvikling netop udpeges til at være vældig problematiske og skadelige, både for enkeltbørns psykiske udvikling og for den fælles og demokratiske samfundsudvikling.

2 I formidlingen af Nissens pointe om subjektets fravær i teori, bedriver jeg en slags simplificeringsvold, imod hans pointe, da den udeladte del af teksten i citatet handler om fraværet af ideologikritik. For den fulde pointe fra Nissen, må læseren vende tilbage til hans egen tekst.

3 eller “tilbage til”, med henvisning til at udviklingen af kritisk psykologi er inspireret og videreudviklet fra fænomenologien (Tolman, 1994, p. 34)

I artiklen vil de tre ovennævnte og ganske sammenflettede problempointer blive anvendt til at argumentere for vigtigheden af at få styrket eller præciseret den kritiske psykologis bidrag til grundforståelser af individniveauet. Artiklen løser ikke problemet, men sandsynliggør, at vi har brug for videre kritisk teoriudviklingsarbejde, der kan inddrage et individniveau, der består af krop, emotioner, subjektivitet og handleevne som altid allerede er involveret i omverdensbetingelser, og som er nødvendigt at få i spil, hvis vi ikke fremadrettet ønsker os et samfund primært befolket af borgere med restriktiv handleevne (Mørck & Huniche, 2006).

Inden jeg går til artiklens egentlige analyse af skolestartspædagogikkens understøttelse af subjektivitetsudvikling og handleevne, skal rødderne fra den kritiske psykologi, som analysen vil trække på, placeres. Men allerførst vil jeg eksemplificere udgangspunktet for artiklens problempointer gennem et eksempel hentet fra et aktuelt forskningsprojekt, der følger "sager" om børn hvis udvikling, der er opstået en særlig bekymring for, og derfra kalder på tværfaglige indsatser fra PPR og evt. udredning ved psykiatrien (Hvidtfeldt & Stanek, 2022).

Et indledende eksempel

Når der opstår alvorlig bekymring for børn og deres trivsel, udvikling og/eller læring, er vores pædagogisk psykologiske hjælpesystemer indrettet på en måde, der understøtter individuelt orienterede problemløsningsstrategier. Det er der ganske megen forskning, der allerede har vist (fx Hansen, Jensen, Molbæk, & Schmidt, 2019; Højholt, 2011; Højholt & Kousholt, 2018; Morin, 2021; Røn Larsen, 2019; Røn Larsen & Højholt, 2019). På sin vis er følgende eksempel blot endnu et i rækken. Jeg ønsker dog at bringe opmærksomheden endnu tættere på pointer om, hvorfor og hvordan de individuelle orienteringer er problematiske og peger på, hvordan det er relevant at udvikle andre metoder til at forholde sig dialektisk til et historisk materialistisk subjekt på en måde, hvor

blikket for både omverdensforhold og individniveau bevares. Vi må ikke forlade det enkelte 'jeg' i en historisk materialistisk form, som kan have brug for relevant hjælp i relation til sine livsbetingelser. Når der opstår bekymring for børns trivsel, udvikling og/eller læring, tager bekymringsbeskrivelserne ganske ofte afsæt i vurderinger af børns emotioner, kognitive formlen og adfærd. Med denne artikel er ambitionen at fokusere mere specifikt på, hvordan bekymringer for børns udvikling meget sjældent bliver en kilde til at undersøge mulighederne for at understøtte udvidelse af de enkelte børns handleevne, og hvordan dette fravær kan være medvirkende til ikke blot at vedligeholde, men ligefrem at styrke, grundlaget for bekymring. I det følgende analyseres uddrag fra en 'sag', hvor undersøgelser og indsatser er rettet mod bl.a. at finde den rette senere skoleindplacering for 'sags-barnet'. Sagen har jeg, sammen med Rolf Hvidtfeldt, adjunkt ved Aalborg Universitet, fulgt i forbindelse med et forskningsprojekt om tværfagligt samarbejde om det, vi i projektet kalder bekymringsbørn (Hvidtfeldt & Stanek, 2022). I projektet følger vi fire børn fra ca. tre- til ca. femårsalderen, fra en bekymring for børnenes udvikling opstår i pædagogisk praksis. Vi møder børnene på forskellige tidspunkter og steder i sags- og udredningsforløbet, men mens de stadig befinder sig i et alment pædagogisk dagtilbud. På det tidspunkt, hvor vi begynder at følge med i børnenes sagsforløb, er der et sted i systemet (fx i psykiatrien eller i dagtilbuddet) en forventning om, at det er en fremtidig mulighed, at barnet trods 'bekymringen' kan forblive i det almene system. Formålet med forskningsprojektet er at undersøge, hvordan almenpædagogisk praksis hjælpes via tværfaglige indsatser til at hjælpe børnene. Det har været mindre væsentligt for projektet *hvilken* bekymring, der har været for børnene, og mere vigtigt for projektet, *at* der har været en eller anden form for bekymring, der har ført til efterspørgsel på hjælp fra tværfagligt samarbejde. Samtidig skulle de børn, vi fik ad-

gang til at følge, ikke allerede på forhånd være visiteret videre til specialpædagogiske indsatser. To af de fire børn bliver imidlertid hurtigt efter projektets opstart visiteret og flyttet til specialpædagogiske tilbud. Vi følger, hvordan bekymringerne noteres i sagsdokumenterne og hvilke pædagogiske handlinger, der sættes i værk for at forsøge at afhjælpe, hvad bekymringerne måtte handle om. Gennem projektet har vi deltaget ved forskellige versioner af tværfaglige møder afholdt med deltagere fra psykiatrien, PPR, familieforvaltninger og pædagogisk praksis (dagtilbud og skole), vi har rekvireret og gennemlæst alle de dokumenter, som er formuleret om bekymringsbarnet, interviewet psykologer, psykiatere, pædagoger, pædagogiske ledere og for nogle af børnene også observeret dem i deres dagtilbud⁴.

Et uddrag fra en indstilling til specialbørnehavaplads lyder således:

“Hun har i børnehaven svært ved at honorere krav, deltage i gruppesammenhænge, som ligger uden for hvad hun har lyst til og kan ved mindste modgang ty til selvskade, eller agere med en uadrettet adfærd, som oftest, er i form af høje skrig. (...) Hun har ofte svært ved at udsætte lyststyrede behov. Hun har endnu ikke tilegnet sig en forståelse af, at fælles beskeder til børnegruppen også gælder hende og derfor ses hun ofte gå sine egne veje. (...) Hun er lyststyret, og reagerer prompte hvis hun ikke bliver forstået, eller ikke får lov til det hun gerne vil. Hun er i nogen sammenhænge rigid i sine tanker/handlinger og har svært ved at afvige fra det hun vil. Når kravet fastholdes, ender det ofte i en konflikt og hun bliver frustreret og ked af det.”

Pigens emotionelle udsving og handlinger (begrebssat som adfærd) kobles til vurderinger af hendes kognitive formåen, og det ser ud til, at når den kognitive bekymring overtager, så

glider opmærksomheden på omverdensforholdene ud af syne. I beskrivelserne af pigens livsforløb refereres til en ganske tidlig bekymring for manglende øjenkontakt, og allerede forældre og dagpleje har været bekymrede for hendes udvikling. Pigen her visiteres til specialbørnehave og til udredning for autisme i psykiatrien. Efter udredning tildeler psykiatrien *ikke* en autismediagnose, men konkluderer på baggrund af test, at hendes IQ ligger i den nederste del af normalområdet, og psykiatrien anbefaler i deres behandlingsplan følgende:

“Vi vil herfra anbefale at hun tilbydes en struktureret og forudsigelig pædagogik, hvor der kan arbejdes med at understøtte hendes sproglige udvikling, samt arbejdes med at regulere hende følelses og adfærdsmæssigt. Endvidere må man være opmærksom på en mulig sanseintegrations problematik i den pædagogiske planlægning”

Vurderingerne af hendes kognitive formåen kobles med anbefalinger af pædagogiske indsatser og opmærksomheder, mens vurderinger af omverdensforholdene ikke indgår. Herfra bliver handleplanerne i pædagogisk praksis ikke til indsatser, der bygger på undersøgelser af, hvad hendes følelses- og adfærdsmæssige udsving handler om eller er rettet mod – altså undersøgelser af hendes førstepersonsperspektiver (Larsen & Stanek, 2016; Schraube, 2012). I stedet anbefales det at arbejde med at regulere disse kilder til at forstå, hvad hun gerne vil (bidrage til og ændre på) i denne verden. I dagtilbuddets efterfølgende pædagogiske handleplan formuleres:

“Hun har brug for at blive mødt i sine følelser, når hun oplever frustration, f.eks. ved at vi italesætter følelsen. Samtidig skal hun hjælpes til at mestre kravsituationer på en mere hensigtsmæssig måde end det vi ofte ser nu (at hun f.eks., løber væk, lægger sig ned, skriger eller er selvdestruktiv). Vi arbejder bl.a. med dette i legende situationer, hvor hun øver sig på at vente til det bliver hendes tur, stå på række, gå af gytgen når der er skiftetid, bytte og dele med andre.

4 Projektet er gennemført under coronapandemien, så det har ikke været praktisk muligt med observationer i dagtilbud, for alle børnene. En del mødedeltagelse har ligeledes været foretaget virtuelt.

Der arbejdes med følgende:

- *Struktur og forudsigelighed, afprøvning af boardmarker-tavle.*
- *Turtagning/behovsudsættelse*
- *Opbygge fællesskaber.*
- *Positiv bekræftelse, spejling.*
- *Italesættelse af følelser.*
- *Hun tilbydes samvær og/eller tilbud om aktivitet, når hun "flakker" omkring.*

I forhold til hendes trivsel er det vigtigt at hun ikke overstimuleres og forventes at være socialt deltagende hele tiden, for det er tydeligt at hun også har brug for ro og alene-tid indimellem."

På nær et enkelt punkt i den pædagogiske handleplan om, at der skal opbygges fællesskaber, er hele opmærksomheden fra både psykiatrien og den pædagogiske praksis koncentreret omkring individuelle forhold og indsatser og uden formulerede forslag til indsatser rettet mod at hjælpe barnet til at (lære, hvordan hun kan) udvide sin rådighed over handlemuligheder i relation til ændring af hendes livsbetingelser. At det ikke er formuleret i handleplanen, betyder selvfølgelig ikke, at der i praksis ikke kan blive arbejdet også med muligheder for udvidet rådighed, men det er ikke en pædagogisk opmærksomhed, der noteres. Der fortsættes i hendes forløb med at være bekymring for hendes udvikling, og fokus er primært på at undersøge hendes kognitive formåen gennem psykologisk testning, samt hvordan hun kan sprogstimuleres. Derudover genvisiteres hun til udredning hos psykiatrien og indstilles til specialskole. Jeg har ingen indsigt i, hvorvidt vurderingerne af behovet for specialbørnhave og -skole skulle være rigtige eller hensigtsmæssige eller ej, og det er slet ikke hverken mit ærinde eller min pointe. Min pointe er at eksemplificere det problematiske i, at bekymringer for børns kognitive formåen ser ud til forøge risikoen for, at pædagogiske indsatser ikke længere undersøger, hvad børnenes emotionelle udsving og handlinger i verden handler om eller er rettede mod, og indsatser rettet mod at hjælpe børnene til udvidet handleevne i relation til ændringer

af deres livsbetingelser ophører eller skrives i hvert fald ikke frem som det vigtigste i de pædagogiske anbefalinger og handleplaner. Tværtimod kommer de pædagogiske indsatser i stigende grad til at rette sig mod, at børnene lærer at tilpasse sig de sammenhænge, som andre arrangerer, og man kan sige, som jeg skal vise senere i artiklen, at den pædagogiske indsats har højere succesrate, jo mere restriktivt det lykkes at få barnet til at handle.

Eksemplet skal i denne artikel understøtte min indledende udpegning af problempointer, som både retter sig mod mere almene problemer i pædagogisk praksis og begrebsudviklingen internt i den kritiske psykologi. Som Røn Larsen og Jørgensen påpeger, er

"(...) den fælles sag – "det gode skoleliv" – genstand for en kontinuerlig strid om skolens samfundsmæssige placering og betydning – en strid, der præges af politiske og faglige konflikter og prioriteringer, hvor mange parter spiller ind i den fælles bestræbelse for at gøre det bedste for børnene og i sidste ende for samfundet som helhed." (Røn Larsen & Jørgensen, 2018, p. 255)

Netop disse faglige konflikter om, hvordan vi skal forstå mennesker og børn i vanskeligheder i et skolesystem, er i høj grad konflikter, der udspringer fra og udspiller sig internt i psykologien. Konflikter som også denne artikel tager del i.

Det enkelte menneske og det specifikt menneskelige i den kritiske psykologi

I dette afsnit skal jeg søge at præcisere, *hvordan* den kritisk psykologiske grundforståelse begriber fænomener, der inviterer til forklaringer som omhandler, hvad Nissen betegner som 'hvert jeg'.

I Grundlegung (Holzkamp, 1983) redegør Holzkamp for, hvordan han allerede i de første analyseskridt ser kroppen med sanser og emotioner i samspil med omverdensforandringer som et grundvilkår for udviklingen af den menneskelige psyke. Han udvikler det

kritisk psykologiske grundlag ud fra, hvordan den evolutionære kropslige motoriske udvikling muliggør det specifikt menneskelige som samhandlende (samfundsmæssige) subjekter, der aktivt (re)producerer egne og andres livsbetingelser. Mennesket må forstås historisk dialektisk materialistisk både som fælles evolutionært udviklet menneskelighed og i 'hvert jeg'. Det specifikt menneskelige er altså det samhandlende i en historisk udviklet materiel omverden. Samtidig er også 'hvert jeg' – det samhandlende subjekt – en historisk udviklet (biologisk og fysisk) materialitet. Denne historisk materialistiske subjektivitet rummer, hvad jeg aktuelt bedst kan begrebssette som dobbelt-dialektisk forbundethed. På samme tid og helt uløseligt både dialektisk forbundet med sit historisk materialistiske subjektive 'jeg' og sine historiske materialistiske omverdensforhold.

Allerede for de helt små 'jeg'er' har den menneskelige materialitet – kroppen – betydning for den dialektisk udviklede subjektivitet, og den subjektive historie væver sig allerede fra starten sammen med omverdenshistorien. Mennesker er forskelligt stillet – både i deres form og socialt – om end vi dog samtidig er så lige og ensartede, at vi alle hører til homo sapiens. Vi fødes i forskellige former, farver og størrelser (med størrelsesvariationer, der kan overskride med mere end 100%⁵), vi vokser i forskelligt tempo og udvikler os forskelligt. Børn lærer at fokusere, smile, trille, sidde, kravle, gå, løbe, hoppe, pludre og tale i forskelligt tempo og i dialektisk forbindelse mellem deres kropslige materialisering og materielle sociale verden, de vokser op i. Nogle babykroppe er disponeret for en vis adræthed, der giver dem fysiske udfoldelsesmuligheder, som går forud for deres reflektoriske udvikling,

mens andre babykroppe bliver så babytykke, at det kan tage lidt længere tid at komme op at stå på egne ben, som igen kan virke den modsatte vej, at manglende bevægelse også kan medføre mere babytykthed. Uanset tempo og størrelse, så kommer alle små børn på benene på et eller andet tidspunkt, hvis ikke et fysisk handicap vanskeliggør dette (en diskussion af fysisk handicap falder uden for denne artikels ærinde, se i stedet fx Bendix-Olsen, 2021). Undervejs i disse udviklingsprocesser udvikles også subjektiviteten. Ikke som et isoleret, men som et forbundet, fænomen. I den uløselige forbindelse mellem behov og emotioner, kognition og omverden, bliver subjektiviteten til. Små børn forstås gennem deres deltagelsesmåder og fortælles fx frem som hurtige eller langsomme i deres udvikling. De måles, vejes og vurderes, og alt dette noteres i statens databank fra det øjeblik, de er registreret undfanget⁶. På samme måde sættes omsorgen for det lille barn ind i forhold til netop den kropslige udfoldelse, ligesom børnenes handlemuligheder og -evne hele tiden bliver udviklet i relation til deres fysiske og kognitive formåen uløseligt forbundet til deres omverden. Hvert lille jeg udvikler fra livets begyndelse en historie. Denne historie kan ikke beskrives som en 'egen' eller 'isoleret' historie, da den altid allerede er udviklet i samspil med andre 'jeg'er's historier. Ingen er historieløse, og hvert jeg's historie har betydning for, men er selv hele tiden i udvikling, og er dermed heller ikke entydigt determinerende for, dets trivsel, udvikling, læring mv. Små børn, der i en meget tidlig alder kan bevæge sig omkring, bliver det nødvendigt at passe lidt ekstra på og holde lidt ekstra øje med, sige lidt mere 'nej' til, for de kan let komme til skade, mens børn, der er lidt længere tid om at komme i gang, ofte bliver "skubbet" lidt mere til, 'kaldt lidt mere på', i forsøget på at lokke dem mere

5 Pointen er at det materialiserede menneske allerede ved fødslen kan variere meget stort i vægt, fra under 500 g til over 5 kg og alligevel være levedygtige vha. af ny teknologi.

6 Målen, vejen og vurderinger sættes såmænd ind allerede før undfangelsen for de mennesker, der bliver til ved fertilitetshjælp.

på vej i den fysiske udfoldelse. På denne måde kan vores materielle 'jeg' allerede fra livets begyndelse (der, som bekendt også starter ved materielle foreninger af kroppe og biologiske celler) identificeres som det samme subjektive 'jeg', der vil noget med sine kropslige, emotionelle og kognitive bevægelser i evigt samspil med den omverden, som var i går, i dag og bliver til i morgen. Dermed har den historisk materialistiske subjektivitet fået en sansende, tænkende, følende og handlende krop, som producerer og reproducerer samfundsmæssige livsbetingelser for sig selv og for andre.

Videre i forståelsen af det enkelte menneske som et historisk materialistisk subjekt trækker jeg på Holzkamp-Osterkamps arbejde med den kritiske psykologis forståelse af sammenhængen mellem kognition, emotioner og handleevne, det vil sige sammenhængen mellem de menneskelige kognitive processer, de kropsligt sanselige registreringer og vores måder at deltage på i den fælles verden. I teksten "Erkendelse, emotionalitet, handleevne" indleder Ute Holzkamp-Osterkamp med ordene:

"At analysere kognitive og emotionelle processer i forhold til handleberedskab og handleevne vil i det følgende sige: at behandle problemet om subjektets kognitive og emotionelle forarbejdning af, om det kan eller ikke kan forandre de relevante livsbetingelser." (Holzkamp-Osterkamp, 1979, p. 237)

Holzkamp-Osterkamp forbinder derved menneskets kognitive og emotionelle processer med den specifikt menneskelige samfundsmæssighed og rådigheden over (re)produktionen af livsbetingelser⁷. Skulle dette bringes i anvendelse i den tidligere præsenterede 'sag', ville handleplanerne på en anden måde forholde sig til pigens kognitive og emotionelle forarbejdning af, om hun kan eller ikke kan forandre de, fra hendes perspektiv, relevante livsbetingelser.

7 Dette er selvfølgelig tæt knyttet til eller inspireret fra Marx' teser om Feuerbach (Marx & Engels, 1998)

I det følgende skal jeg analytisk forsøge at forbinde pointer om, hvordan emotionsregulerende pædagogik stiller sig i relation til at understøtte børns muligheder for at forstå sig selv som nogle, der kan eller ikke kan/skal eller ikke skal forandre deres relevante livsbetingelser. I dette analytiske projekt, skal jeg følge Holzkamp-Osterkamps pointe om, at det emotionelle må forstås som noget kropsligt registreret i form af "pirring" – noget der kan sanses. Jeg analyserer denne forståelse i relation til skolens ønske om undervisningsro.

På den ene side argumenterer Holzkamp-Osterkamp for, at det ovennævnte aspekt er væsentligt fordi:

"(...) den specifikt "menneskelige" livsvirksomhed og dens grundlæggende forskellighed fra enhver art uspecifikt-organismisk livsmåde netop ligger i den aktivt-forandrende, kooperative indflydelse på dets relevante livsforhold, og for det andet fordi den traditionelle psykologi gennemgående ikke tager hensyn til dette synspunkt." (Holzkamp-Osterkamp, 1979, p. 237)

Oversat til lidt mere nutidigt kritisk psykologisk dansk er den grundlæggende pointe, at det særlige ved mennesket som organisme er, at mennesket *kan* skabe og *har* skabt det fælles samfundsmæssige projekt, vi alle lever under og er med til at vedligeholde, udvikle og forandre. Det aktivt-forandrende af de fælles livsvilkår er altså det særligt "menneskelige", som den kritiske psykologi samtidig peger på, at anden psykologisk teori overser – det er netop her kritikken i den kritiske psykologi tager sit udgangspunkt. Hvis vi kort vender tilbage til det indledende eksempel, så omhandler "sagen" en ganske ung (4 år gammel) pige, der aktivt forhandler om, hvordan hun kan og vil deltage i verden. Hendes bidrag og måder at (for)handle på, falder uden for normen for deltagelsesmåder i børnehaven og er til tider uhensigtsmæssig for både hende selv og hendes omverden, men hun er aktivt handlende i en social verden, og hendes handlemuligheder

er uløseligt forbundet til den omverden, hun er del af. Den kritisk psykologiske grundforståelse er, at mennesket blev til som noget kvalitativt andet end andre dyr, da vi evolutionært udviklede os kropsligt og kognitivt på måder, der muliggjorde udvikling af redskaber, som vi siden distribuerede mellem os og blev en væsentlig betingelse i den videre samfundsmæssige udviklingsproces. Det særligt menneskelige ligger altså i vores handleevne, som er grundlæggende kollektiv. Tolman forklarer forskellen mellem det sociale (dyr) og det samfundsmæssige (menneske) således:

“Put briefly, humans have cultural existences while rats do not; humans live in society while rats live in social relations; humans have history while rats depend on biological evolution. This makes humans very different, indeed *qualitatively* different, from all other animal species. This is the difference between *sozial* and *gesellschaftlich*, the difference between ‘social’ and ‘societal’. From Holzkamp’s point of view the distinction is essential because, (...) what is distinctly human about psychological processes, most especially subjectivity, is precisely that they are societal, not merely social.” (Tolman, 1994, p. 38, se en længere forklaring på forskellen mellem det sociale dyr og det samfundsmæssige menneske samme sted)

Pointen er, at den menneskelige subjektivitet, udviklet gennem krop med kognition og emotioner, og den menneskelige samfundsmæssige handleevne hænger sammen. Netop *den* forbindelse (mellem krop og handleevne via emotioner og kognition) har vi brug for at huske på og at inddrage i vores kritisk psykologiske analyser⁸, der lidt for længe ser ud til at have haft så stor vægt på argumentationen for det samfundsmæssige, at det kropslige og emotionelle falder ud på en måde, hvor alt, hvad der handler om (børns) kognitive udfoldelser, hurtigt forfalder til helt andre typer af teoretiske forklaringsmodeller end dem, der søger at bygge på dialekti-

ske forbindelser til det samfundsmæssige. Feltet overlades til indsatser, der bygger på teoridannelser, som ifølge Holzkamp-Osterkamp, skaber syge mennesker, som er ude af stand til at handle i kraft af indsatsernes ignorering af det emotionelle og handlende aspekt.

“Sammenhængen mellem de givne objektive forhold og de subjektive vurderinger opløses mere og mere, individet mister troen på sine egne følelsers berettigelse og udsagnskraft og er dermed praktisk ude af stand til at handle og absolut henvist til ydre vejledninger og tilskyndelser og tilsvarende taknemmelig derfor.” (Holzkamp-Osterkamp, 1979, p. 300)

Sammenhænge, hvor mennesker indretter sig på, at livsbetingelserne er upåvirkelige, og dermed ikke er nogle, vi forsøger eller finder relevante at forsøge at ændre på, tager ikke længere højde for det specifikt menneskelige og kan dermed begrebssættes som ‘umenneskelige’. Hvor tilpasning bliver normaliteten, er en forform til psykisk forstyrrelse etableret, skriver hun:

(...) hvis man gør sig klart, at den tilpasning af individerne til nogle for dem upåvirkelige livsbetingelser og bagvedliggende magtforhold, som disse teorier implicit forudsætter eller eksplicit anser for fornøden, egentlig udgør en *forform for psykisk forstyrrelse*. (Holzkamp-Osterkamp, 1979, p. 301).

Denne pointe er ganske væsentlig for analyser af netop pædagogiske indsatser, som forsøger at hjælpe og understøtte udviklingen hos børn, som vi allerede på forhånd er bekymrede for. Det er nødvendigt at blive skarpere på, om vores hjælpeindsatser rent faktisk er i risiko for at gøre mere skade end gavn.

I Holzkamp-Osterkamps arbejde er pointen, at vi, med afsæt i det ikke længere dyrisk sociale, men menneskeligt samfundsmæssige, må forstå menneskelige handlinger, emotioner og kognition på en fundamental sammenvævet måde. Holzkamp-Osterkamp har særligt fokus

8 I en kritisk psykologisk analyse kan hverken krop, emotioner eller kognition forstås i isoleret form.

på, at de andre – det hun betegner borgerlige teoriforståelser – ikke tilbyder eller foreskriver, hvad der er brug for, men som jeg allerede har udpeget som en problem pointe for denne artikel, så har den kritiske psykologi endnu ikke bidraget sønderligt skarpt med teoretiske begreber, der tydeligt forener den enkelte historisk materialistiske subjektivitet i dets samfundsmæssighed. Jeg når ikke i denne artikel frem til en løsning, men når alene, med støtte i Holzkamp-Osterkamp, til at sandsynliggøre, at dette er et problem. Holzkamp-Osterkamp flytter i nedenstående citat forståelsen af individets behov fra den behovstilfredsstillelse, vi kan genkende hos det sociale dyr, til en behovstilfredsstillelse knyttet til den socialitet, der er forbundet med det samfundsmæssige menneske, som igen fører til, at menneskets handlinger må forstås kvalitativt anderledes end umiddelbare reaktioner på et individuelt og umiddelbart behov. Dette er en grundforståelse, som udfordrer væsentlige dele af måden, der tænkes om børn (jf. også det indledende eksempel) og deres aktive handlinger og bidrag til deres omverden på.

“Da den samfundsmæssige eksistens udgør en forening af de individuelle kræfter under den fælles opgave at opretholde og udvide de almene livsbetingelser som en væsentlig forudsætning for også individets livs- og oplevelsesmuligheder, forudsætter den et fundamentalt anderledes forhold til individets egne behov og dermed til emotionaliteten: Det er ikke længere umiddelbart behovstryk, der får mennesker til at drage foregribende omsorg for deres tilværelse, men en viden om deres almene behøven (...) de bliver virksomme uafhængigt af deres aktuelle behovsspændinger” (Holzkamp-Osterkamp, 1979, p. 241)

Når børn i dagtilbud og skolen og i snart sagt alle livets henseender bliver anmodet om at træne behovsudsættelse, og kravet om behovsudsættelse altid allerede er koblet til andres ønske om nedtoning af deres virksomhed, betyder det i bund og grund, at børn anmodes om at tilsidesætte deres viden om deres almene

behøven og stoppe med at drage foregribende omsorg for deres egen tilværelse.

“At rette opdragelsen væsentligt ud fra opdragerens behov og at negere eller aktivt hindre barnets behov betyder på den ene side altid, at dets person ikke kan accepteres, men samtidig en nedvurdering af dets emotionalitet som subjektiv vurderingsmålestok for de objektive livsbetingelser. Dermed indebærer det i to henseender en central usikkerhed: en almen tvivl på sig selv og en individuel mål- og orienteringsløshed, der samtidig yderligere vanskeliggør et aktivt opgør med omverdenen, som er en forudsætning for at udvikle handleevne og grundlaget for forøget selvtillid. En subjektiv bekræftelse af de andres magt, en inderliggørelse af de givne magtforhold er altså konsekvensen af, at man bringes til at underkaste sig under de givne forhold, idet man aktivt forhindres i at øve indflydelse på de relevante livsbetingelser i overensstemmelse med sine egne behov, dvs. i at sætte spørgsmålstejn ved de centrale personers måde at forholde sig på.” (Holzkamp-Osterkamp, 1979, p. 300)

Store dele af specialpædagogikken starter ved indsatser, der handler om at insistere på, at børn, hvis kognitive udvikling vi er bekymrede for, må forstås som umodne individer med “umiddelbare behovstryk”, som de må lære at udsætte (genlæs evt. uddraget fra den pædagogiske handleplan gengivet tidligere). I henhold til Holzkamp-Osterkamps teoriudvikling betyder det faktisk, at specialpædagogiske indsatser *ikke* bygger på det specifikt menneskelige og risikerer at etablere forformer til psykiske forstyrrelser. Det betyder, at når vi i systemet bliver bekymrede for børn og deres udvikling, og derfra sætter specialpædagogiske indsatser i værk, så etablerer vi – ifølge Holzkamp-Osterkamp – samtidig også indsatser, der understøtter udviklingen af psykiske forstyrrelser. Med andre ord; de indsatser, vi sætter i værk for at afhjælpe, hvad vi måtte være bekymrede for, er i risiko for enten at forstærke, hvad vi allerede var bekymrede for, eller at understøtte udviklingen af noget, der er grund til at være endnu mere bekymrede for.

Emotioner forstås, i Holzkamp-Osterkamps teori, som formidler mellem kognition og handling. Den væsentlige pointe er, at emotioner må forstås som handleanvisende. De er kropslige registreringer (sansninger) af forhold i vores omgivelser, som vi på den ene eller anden måde forstyrres af og må handle i forhold til. I den kritiske psykologi er opmærksomheden rettet mod, at det subjektive befindende må forstås som ledetråd til ændring i de objektive livsbetingelser, mens den mere traditionelle kognitionspsykologiske tilgang til emotioner – også de nyere teorier (for en let tilgængelig gennemgang kan man læse kap. 9 i Nordfang & Nørby, 2017) – nok er opmærksom på at emotioner har betydning for menneskets (umiddelbare) handlinger, men ikke forholder sig til omverdensforholdene og det specifikt menneskelige. Holzkamp-Osterkamp påpeger, at når man overser emotionerne som formidler mellem omverdensforhold og kognition, og derved ikke betragter emotioner som handleanvisende i forhold til *ændringer* af livsbetingelser, fører det til grundforståelser, hvori det subjektive befindende:

“skal rette sig efter de bestående livsbetingelser og magtforhold, som man ikke skal sætte spørgsmålstegn ved, men acceptere og vurdere emotionelt positivt. Eventuelle afvigelser fra denne forventning skal alene lægges individet til last som udtryk for en subjektiv følelsesmæssig vildfarelse.” (Holzkamp-Osterkamp, 1979, p. 258)

At insistere på at forstå emotion-kognition-handling i dialektisk sammenhæng – altså ikke blot med hinanden, men med omverdenen – har væsentlig betydning for måder at forstå børns udvikling og deltagelse i institutionelle sammenhænge på og har desuden implikationer for måder at udvikle pædagogisk praksis på. Grundforståelsen i den kritiske psykologi, som Holzkamp-Osterkamp fremstiller den, peger på alvorlige konsekvenser ved en pædagogik, der i udgangspunktet betragter emotion som noget, børn gerne må lære at ‘sætte ord på’, men

hovedfokus er på ‘reguleringsindsatser’, hvor emotioner bliver noget, der skal undertrykkes – som en “subjektiv følelsesmæssig vildfarelse”. Med den kritiske psykologi forstås emotion som en kropsligt registeret sanselighed, men den er *samtidig* en vurdering af noget i verden. Vi sanser ikke blot inde i os selv isoleret fra alt andet. I pædagogik, der skal understøtte børns udvikling og derigennem vores allesammens fælles fremtidige livsvilkår, må det være særligt vigtigt at være vidende om og opmærksom på følgende pointe:

At den samfundsmæssige eksistens er en forudsætning for menneskelige individers mangfoldige livs- og oplevelsesmuligheder, indebærer også altid, at den enkelte kan blive eksistentielt usikker på grund af de livsnødvendige sociale relationers manglende entydighed eller sikrethed, dvs. labiliseringen af referencerammen for omverdensudvekslingen. Dette rummer altid en fare for, at den enkelte kan blive ude af stand til at handle. (Holzkamp-Osterkamp, 1979, p. 253)

Pointen i ovenstående er altså en fremhævelse af det potentielt mulige, at menneskers – og herunder børns – handleevne *kan* forhindres, ‘den enkelte kan blive ude af stand til at handle’, hvilket ikke kan tilskrives en iboende ‘emotionel labilitet’, men omverdensforhold, der ikke understøtter det modsatte. I det indledende eksempel har jeg analyseret, hvordan beskrivelserne af de specialpædagogiske indsatser ikke inkluderer omverdensforholdene og potentielt – hvis handleplanerne følges i praksis (hvilket forskningsprojektet ikke kan udsige noget om) – tilrettelægges som understøttelse af, at pigen bliver mindre i stand til at handle. Indsatserne er altså i risiko for at være det modsatte af rådighedsudvidende.

I det følgende vil jeg bringe analyserne ind i almenområdet og præsentere en kritisk analyse af potentialet for, at skolens pædagogiske praksis som børns referenceramme for omverdensudvekslingen understøtter eksistentiel usikkerhed og dermed potentiel handlingslam-

melse hos helt almindelige børn, som vi ikke som udgangspunkt havde en bekymring for. Derfra vil jeg diskutere det både forstemmen- de og paradoksale forhold, at vi statistisk kan se, at børn og unges mentale trivsel går den forkerte vej, samtidig med at de indsætter, der sættes ind for at afhjælpe problemerne, meget vel kan kritiseres for netop at etablere det, Ute Holzkamp-Osterkamp begrebsætter som for- former til psykisk forstyrrelse.

Skolestartspædagogikken

Tiden omkring børns skolestart er på mange måder indrettet på at lære børn at tilpasse sig skolen og skolens rammer. Når vi ser nærmere på skolestartspædagogik og de historiske skolestartsarrangementer, handler de om at lære børn, hvad de skal indrette sig på og tilpasse sig efter. I start-70'erne blev børnehaveklassen oprettet som 'overgangsarrangement', der skulle hjælpe børn ind i skolens rammer. I dag er børnehaveklassen blevet en obligatorisk del af skolen, og der oprettes nu i stigende grad 'forskoleordninger', som skal understøtte, at børnene lærer om skolens regler og rammer inden start i børnehaveklassen gennem tidlig start i skolernes fritidsordninger (Stanek, 2020). Helt overordnet er der intet galt i, at skolen som udgangspunkt har etableret rammer, som børn inviteres med ind i, og alle rammer og regler kan ikke stå åbne for forhandling hele tiden og hver dag. Det er grundlæggende nødvendigt og i øvrigt grundsubstansen i samfundsmæssighe- den, at vi både historisk og fælles udvikler må- der at leve sammen og udvikle os sammen på. Den følgende kritik af skolestartspædagogik- ken må forstås fra den forudgående gennem- gang af, hvad den kritiske psykologi forstår som det specifikt menneskelige og sammenhængen mellem emotioner, kognition og handling, som har betydning for hele det samlede samfunds- mæssige udviklingsprojekt i skolen og dermed også grundforståelserne af, hvad børn skal lære, både om sig selv og om deltagelsesmuligheder i skolen (som samtidig må forstås som børnenes

nærmeste samfundsmæssige betingelser for ud- vikling og læring (Stanek, 2019a)) og dermed også udenfor og efter skolen. Denne optik peger på, at en vigtig opgave for skolen bliver at finde pædagogiske veje til at understøtte, at børn ikke kun må tilpasse sig og indrette sig på skolens rammer, men også får mulighed for at øve sig på at bidrage til udvikling af skolen.

I et forskningsprojekt (Stanek & Vendel- bo, 2019), der havde til opgave at afdække, hvordan der institutionelt arbejdes med at gøre børn skoleparate og skoler børneparate, fulgte vi børns skolestart i tre forskellige skoler med forskellige overgangsarrangementer, hhv. rul- lende skolestart, tidlig SFO-start og start di- rekte i børnehaveklasse. Vi fulgte børnenes overgang til skole gennem deltagerobserva- tioner i både børnehaver, skoler og SFO og interviewede både børn og pædagoger i både børnehave og skole om deres oplevelser og er- faringer med skolestart og deres forståelser af, hvad et skoleparat barn betyder.

Vores observationer ved skolestarten i un- dervisningen viste, at de krav, der stilles til bør- nene om deltagelse i undervisningen, handler om, at de skal være klar til at engagere sig i det, som lærere og pædagoger har skemalagt for dem. Børnene skal være klar til at være stille, sidde stille, beskæftige sig med noget de ikke nødvendigvis interesserer sig for, være klar til at skifte fokus og aktivitetstype mange gange i løbet af en dag, til at fordybe sig hurtigt og holde op med at være fordybet, lige så hurtigt. De skal være klar til at bevæge sig i en flok og gøre det samme som de andre – også når de hellere vil noget andet.

Samtidig med, at de skal være villige til at være stille og sidde stille, passe deres egne op- gaver og lade andre børn være i fred, skal de også være villige til at tale og bevæge sig, og være sammen med alle de andre børn, røre ved dem og holde dem i hånden⁹ mm., når de bliver

9 Når der ikke lige er corona-restriktioner, der sætter andre rammer.

bedt om det. Lige så stille og afdæmpede de skal være en meget stor del af tiden, lige så villige skal de gerne være til at være begejstrede og omkringfarende (på passende kontrollerede måder) til andre tider. Den væsentligste pointer, at de skal være villige til at overlade til undervisningsarrangementet og den, der underviser, at bestemme, hvornår det ene eller det andet er passende.

Studiet viste, at skoleparathed i en skole-sammenhæng vurderes til at handle om at kunne (ville kunne) handle emotionelt afdæmpet i relation til det ønskede engagement. Skoleparate børn skal kunne aflæse, hvad andre vil med dem og udvise en passende velvilje til at lade sig tilpasse rammerne (se også analyser af "passende parathed" her: Bach et al., 2020). Skoleparathed ser dermed ud til at handle om både at kunne og at ville indgå i et skolerum, uden at gøre sig alt for bemærket på en forstyrrende måde. Skoleparate børn skal ikke (give udtryk for at) ønske sig – eller have brug for – alt for meget hjælp fra voksne. En voksen med (mange) faglige mål for deres undervisningspraksis har ikke mulighed for at nå i mål, hvis vedkommende skal bruge for meget tid på børn, der er kede af det, ikke kan ting selv, modsætter sig de fælles retningslinjer og opgaver, og slet ikke, hvis modsætningerne forstyrrer eller trækker de andre børn med sig. At komme i mål med de krav, der stilles til skoleprofessionelles leverancer, kræver forholdsvis meget ro og disciplin i klasserummet. Det betyder ikke, at voksne i skolen ikke trøster børn og hjælper børn med dette og hint, men at tiden er knap til den slags, og at børn ønskes leveret til skolen i emotionsdæmpede versioner, der kan klare omsorgsopgaverne selv. Forældre og pædagoger opfordres til at finde pædagogiske veje til at sikre, at børn 'kan selv' og tilpasser sig upåfaldende i skolen (Bach et al., 2020; Stanek, 2018, 2019b).

En børnehaveklasseleder beretter i et interview om skoleparathed som noget, hvor "modenhed" og "umodenhed" er i spil, som blandt

andet kan 'måles' i villighed eller opmærksomhed rettet imod ringeklokken. Netop det med at ville lade sig styre af skolens struktur og kalde til ro-og-orden-systemer er en væsentlig kilde til uenigheder og konflikter mellem børn og pædagogisk personale i skoler, og netop der hvor mange pædagogiske indsatser rettet mod at dæmpe børns emotioner sættes ind. Samtidig har observationer i skolen også vist, at det er vældig komplekse kalde-til-orden-systemer, som børn forventes at finde sig til rette i (Stanek, 2018).

Når børn starter i skole, møder de ind i en sammenhæng, hvori pædagogikken i grove træk overser dette specifikt menneskelige træk: handleevne. Det vil være forkert at påstå, at skolen ikke har blik for handlemuligheder og handleevner, men skolen spiller dels ind i en meget abstrakt og langsigtet handleevnehorisont, der er ganske vanskelig for små børn at fornemme relevansen af på en måde og et niveau, der kan kobles til deres egne subjektive emotionelle vurderinger af deres her-og-nu behøven¹⁰. Når relevans kun kan ses fra underviserens og ikke fra børneperspektivet, er der risiko for, at børnene alene forstår kravene om, at de "skal rette sig efter de bestående livsbetingelser og magtforhold" (jf. tidligere citat). Eventuel modstand "lægges individet til last som udtryk for en subjektiv følelsesmæssig vildfarelse." (Holzkamp-Osterkamp, 1979, p. 258).

Isoleret set er det ikke nødvendigvis psykologisk skadeligt, at børn gør sig erfaringer med at håndtere situationer, hvor deres subjektive emotionelle vurderinger af deres behøven må ud- eller tilsidesættes. Problemet er, at der udbredt mangler blik og forståelse for, at det er, hvad der foregår i stærkt stigende grad i børns liv på måder, der bevæger sig ud over skolens grænser og ind i både fritid og familieliv. Jo

10 Vi har brug for teoriudvikling der kan understøtte større forståelse af, hvordan der kan arbejdes med udvidelse af handleevne og hvordan restriktiv og udvidet handleevne kan forstås i et udviklingspsykologisk perspektiv.

mere en centralt besluttet målstyret læringsdagsorden kommer til at fylde uden for og før skolen (Stanek, 2019b), jo mindre bliver der plads til den understøttelse af engagement og udvikling af den specifikt menneskelige hande- leevne, som jf. tidligere referencer til Holzkamps og Osterkamp-Holzkamps arbejder, er nødvendig for vores psykologiske velbefindende og i øvrigt for (re)produktion af vores fælles samfundsmæssige livsbetingelser.

Skolen udfordres af børn, der gør modstand mod de ovenfor beskrevne krav, og specialpædagogiske indsatser, som i stigende grad tages i brug i almenskolen, retter sig i høj grad mod netop at emotionsdæmpe børn uden “at behandle problemet om *subjektets kognitive og emotionelle forarbejdning af, om det kan eller ikke kan forandre de relevante livsbetingelser.*” (Holzkamp-Osterkamp, 1979, p. 237). Der er tendens til, at modstand og uro patologiseres (Nielsen & Jørgensen, 2010). Udover stigende forbrug af medicin¹¹, der blandt andet dæmper børns “impulsive adfærd”, ser vi også mere og mere udbredt brug af pædagogiske programmer, som fx ‘time out’, “mindfulness” eller “low arousal pædagogik” – pædagogiske indsatser der, med forskellige tilgange, skal hjælpe til at etablere den ønskede ro ved at nedtone børnenes (forstyrrende) virksomhed.

Emotionsdæmpende pædagogiske indsatser

Low arousal pædagogik er inspireret fra den amerikansk kliniske børnepsykolog Ross W. Greene, som blandt andet har skrevet bøger som “Lost at school: why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them” og “Treating explosive kids: the collaborative problem-solving approach”. Low arousal pædagogik er baseret på et sympatisk udgangspunkt om at undgå straf og konsekvens-pædagogik, og

står således altså i modsætning til mange andre pædagogiske indsatser i skolen (fx time-out pædagogik, som jeg ikke vil behandle i denne artikel). Dog er målet fortsat at vise veje til at få mennesker til at tilpasse sig og indordne sig, blot uden straf og konsekvens. I det følgende skal jeg analytisk se nærmere på, hvordan inspirationer herfra bliver omsat til grundforståelser i pædagogiske indsatser. Citater fra Greene som “Børn gør det rigtige, hvis de kan”¹² eller “Mennesker, der kan opføre sig ordentligt, gør det”¹³ gengives i forskellige sammenhænge som inspiration til den pædagogiske praksis. Det er grundlæggende udtryk for en forståelse af, at børn gerne vil tilpasse sig og indordne sig under deres omverdensforhold, hvis de er kompetente nok til at tilpasse sig. Hvis de ikke tilpasser sig og indordner sig – det vil sige, at de gør modstand og evt. stiger i “arousal”, så er løsningen, at omverdenen nedjusterer deres krav til børnene, så børnenes kompetencer stemmer overens med kravene. I princippet kunne man med lidt god vilje sige, at emotionerne i denne forståelse medvirker til at ændre livsvilkårene i form af nedjusterede krav. Omvendt så ændres livsvilkårene netop ikke. Kravene nedjusteres blot, indtil emotionerne bliver positivt stemt, hvorefter kravene langsomt bliver skruet op igen, når den subjektive følelsesmæssige vildfarelse hos barnet er drevet over. Yderligere er der i citaterne indbygget en dygtighedsforståelse: Det barn der kan, gør ‘det rigtige’ (forstået som det, de bliver bedt om) og opfører sig ‘ordentligt’ (forstået som uden ‘modstand’). Et barn, der gør modstand og giver udtryk for at ville noget andet, end hvad den voksne vil, er dermed et u-dygtigt barn. Det vil sige, at det dygtige barn pludselig bliver det barn, der ikke

11 file:///Users/ahstanek/Downloads/Salget_af_ADHD_medicin_fra%202002_2011.pdf

12 <http://www.annettesohn.dk/low-arousal/>

13 https://soegaardsskolen.aula.dk/sites/soegaardsskolen.aula.dk/files/arkiv/Download_filer/Low%20Arousal%20p%C3%A5%20S%C3%B8g%C3%A5rdsskolen%20-%20teori%20og%20erfaringer.pdf

længere forsøger at forandre, hvad der for dem fremstår som (ir)relevante livsbetingelser. Der ligger altså en indbygget evaluering af barnet i grundforståelsen. Frem for at barnets emotioner bliver forstået som barnets vurderinger af omverdensproblemer – som det fremstår fra barnets subjektive førstepersonsperspektiv – bliver det omvendt således, at barnets emotioner anvendes til at vurdere barnets kognition. Ud fra kognitionsvurderingerne er målet at nedtone emotionerne, hvorved barnets subjektive førstepersonsperspektiv på omverdensproblemerne i princippet omgås helt.

I praksis er det ikke nødvendigvis helt så firkantet pædagogisk praktiseret. På Søgaardsskolen har de udgivet en bog (Møllgaard, 2019) om deres erfaringer med at arbejde med Low arousal. Noget af det, der træder frem i læsningen af deres forskellige eksempler på, hvornår deres indsatser ‘virker’ – altså der hvor det ser ud til at blive lettere for deres børn at deltage i skolen – er i de eksempler, hvor de i praksis er kommet til bedre forståelse af, hvad børnenes “arousal” konkret handlede om og var rettet mod og ændrede praksis i forhold hertil. Denne del af ‘metoden’ er dog ikke skrevet frem som en særlig pointe, målet er og bliver at undgå konflikt ved at holde arousal-niveau’et et sted i midten af hjernens arousal-spektrum (angivet på en graf som midt imellem “sløv” og “vågen”), samtidig med at børnene bringes til at forstå og at acceptere det program, de voksne lægger tilrette for dem. Metoden til forståelse og accept går ofte gennem piktogrammer, hvorpå det klargøres for børnene, hvilke aktiviteter de gennem dagen og ugen forventes at deltage roligt i. Der er altså en indbygget forståelse af, at hvis børnene ikke handler med et passende arousal-niveau, så handler det angiveligt om lave kognitive evner, der imødekommes gennem tydeligere eller enklere forklaring på, hvad der forventes, at de tilpasser sig.

Dansk Center for mindfulness ved Aarhus Universitet, har fået million-statsstøtte til at udanne et større antal folkeskolelærere i at un-

dervise almenskolens børn i mindfulness. Der ved indføres opmærksomhedstræning i form af særlige mindfulness-teknikker og principper om “venlighed, tålmodighed og vedholdenhed” på folkeskolens pensum. En af de bagvedliggende begrundelser for statsstøtten til projektet hentes i WHO’s bekymring for den globale mentale sundhed. I WHO’s første ud af fem anbefalinger i forhold til at fremme positiv mental sundhed, står blandt andet:

“Based on available evidence, interventions should cover social and emotional learning, which may include components such as emotional regulation, problem-solving, interpersonal skills, mindfulness, assertiveness and stress management (...) Universal interventions in schools may be easier to implement and less likely to cause stigmatization compared to interventions that require screening. When delivered in schools, interventions may help reach a large proportion of adolescents and address a wide range of risk factors while providing basic skills to promote mental health and prevent risky behaviors.” (WHO, 2020 s. xi)

Udover at det angives, at anbefalingerne bygger på ‘low certainty of evidence’, så hæfter jeg mig særligt ved, at der anbefales interventioner med fokus på emotionsregulering, og at mindfulness specifikt nævnes, samt at indsatser anbefales udbredt til den almene brede børnebefolkning gennem skolerne. (Læs en relevant diskussion og kritisk analyse af mindfulness som “a way to reinstall modern neoliberal individualism” hos Nielsen, 2021). Om mindfulness skriver det danske center på deres hjemmeside, at

“Mindfulness betyder at være til stede i nuet og acceptere det, som det er. Det er en metode til bevidst at tage ansvaret for kvaliteten af dit liv. Der er en 2500 år gammel definition på Mindfulness fra buddhistisk tradition og en kun 25 år gammel vestlig videnskabelig definition fra programmet Mindfulnessbaseret stressreduktion (MBSR). Her defineres Mindfulness som den bevidsthed, der opstår, når vi holder opmærksomheden i nuet med en ikkedømmende indstilling” (<https://mindfulness.au.dk/om-os/mission/>)

I det undervisningsprogram, som Dansk Center for Mindfulness uddanner folkeskolelærere til at udbrede for børn og unge fra 11-18 år – et program som betegnes “.b” (som skal udtales dot-be, i betydningen ‘stop og vær’) – introduceres børnene i første lektion til, at deres mentale aktiviteter kan forstås som en omkringfarende hundehvalp og derfor skal trænes og tæmmes. Programmet baserer sig altså på en forståelse af, at mental sundhed understøttes ved at tæmme og kontrollere kognitionen. Hvis vi medinddrager perspektiverne om, at vi skal være til stede i nuet og acceptere det, som det er, med en ikkedømmende indstilling, bliver det vanskeligt samtidig at få plads til en aktiv forholden sig til omverdensproblemerne og at udvikle handleevne rettet mod forandring af livsbetingelserne. Nielsen kommenterer afslutningsvis i sin kritiske gennemgang af mindfulness en potentiel mulighed for, at mindfulness kunne “re-connect individuality to shared human conditions and ethical practices, which potentially would open for critical questions concerning capital accumulation by dispossession” (Nielsen, 2021, p. 58), men kun hvis mindfulness reinstallerer de etiske, sociale og politiske dimensioner, som er faldet ud med den vestlige version (Nielsen, 2021).

Pædagogiske indsatser og forskellige varianter eller opmærksomheder affødt af mindfulness bliver mere og mere udbredte i pædagogisk praksis både i specialpædagogikken og i stigende grad også i almenpædagogikken – ikke alene i forbindelse med skolestartspædagogikken, men i høj grad som en del heraf. Der er noget svært cirkulært problematisk at være opmærksom på, da de specialpædagogiske metoder især anvendes ved børn, som af forskellige grunde har vanskeligt ved at deltage i dagtilbud og skolen på måder, som ikke forstyrrer de voksne. Der er ofte et sammenfald mellem børn, der vanskeligt tilpasser sig skolen og den børnegruppe, som vi samtidig gerne vil hjælpe til at “bryde den sociale arv”. Men hvordan skal børn blive i stand til at bryde

med noget som helst, hvis de samtidig dannes til restriktivt handlende væsener? Og er pointen i grunden, at ambitionerne om at se flere brud med social arv, betyder ønsket stigning i ukritisk tilpasning?

Afsluttende bemærkninger

Ifølge den kritiske psykologi er menneskets befindende knyttet til livsvirksomhed.

Jeg indledte artiklen med udpegning af tre problempointer; nemlig problemet med hængepartier i den kritisk psykologiske begrebsdannelse om subjektet, som er tæt forbundet med det faktum, at dialektikken i og forståelsen af subjektet som aktivt handlende i forhold til egne livsbetingelser er så kompleks og vanskeligt at formidle, at den kritiske psykologi selv mangler at tilbyde gode praksisanvendelige begreber. Jeg har ikke tilbudt løsninger på de tre sammenvævede problemer i denne artikel, men jeg har argumenteret for vigtigheden af et fremtidigt arbejde hermed.

Argumentationen er gået gennem analyser af psykiatriens og pædagogikkens fokus på kognitive problemer i det enkelte jeg og de herfra anbefalede indsatser om regulering af emotioner. Som et opsamlende og konkluderende bud på, i hvilken retning artiklens analyser peger, vil jeg foreslå en reformulering af psykiatriens anbefalinger og handleanvisninger, jf. den indledende case i artiklen med sagen om pigen hvis kognitive udvikling, der var bekymring for:

Vi vil herfra anbefale, at der kontinuerligt afsøges hvilke livsbetingelser pigen søger indflydelse på og forandring af gennem sine handlinger. Vi vil anbefale en pædagogisk indsat rettet mod at understøtte pigens registreringer af emotionelle pirringer, udvikling af handleevne i relation hertil, samt udvikling af hendes rådighed over relevante betingelser for livsudfoldelse.

(fiktiv kritisk psykologisk baseret anbefaling)

Anbefalingen må baseres på fremtidig udvikling af psykiatriske undersøgelsesmetoder, der

omhandler pigens historisk dialektisk materialistiske subjektive uløseligt sammenhængende forhold mellem kognition-emotion-handling og de aktuelle omverdensforhold.

Mit bud er, at vi fremadrettet må udvikle begreber for den uløselige sammenhæng mellem kognition-emotion-handleevne, som på en og samme tid fastholde praksisblikket for at emotioner er handeanvisende og handler 'om noget'. Vi må begrebsligt forholde os til, at der er relevante og væsentlige forskelle på måder kognitivt at registrere verden på, som har betydning for forskelle i emotionelle registreringer, som igen har stor betydning for, hvordan førstepersonsperspektiver skal forstås og understøttes i udviklingen af rådighed over livsbetingelserne. Hvis rådighed over livsbetingelserne helt uløseligt spiller ind på, og måske endda direkte skaber betingelserne for den kognitive udvikling, så må vi være forpligtede til at udvide vores teoretiske horisont og bidrage til forskning om det historisk materialistiske subjekt på måder, der kan ændre på de pædagogiske bidrag, der tilbydes i øjeblikket.

Det er nødvendigt at finde veje til at understøtte børn i at drage foregribende omsorg for deres egen tilværelse og stoppe med at anmode dem om at tilsidesætte deres viden om deres almene behov. I stedet må pædagogikken understøtte, at børnene udvikler deres fornemmelse for deres almene behov med afsæt i den fælles opgave at opretholde og udvide de almene livsbetingelser som en væsentlig forudsætning for også individets livs- og udviklingsmuligheder.

Referencer

- Bach, D., Dannesboe, K. I., Ellegaard, T., Kjær, B., Kryger, N., & Westerling, A. (2020). *Parate børn – forestillinger og praksis i mødet mellem familie og daginstitution*: Frydenlund Academic.
- Bendix-Olsen, K. (2021). Børn med handicap: Fokus på inklusionsbørn eller på rådighedsskaben- de deltagelse?. In K. L. Jensen (Ed.), *Børn som deltagere i professionel praksis: Åbninger, muligheder og rettigheder* (pp. 55-73): Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (1996). Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. In U. J. Jensen, J. Qvesel, & P. F. Andersen (Eds.), *Forskelle og forandring: Bidrag til humanistisk sundhedsforskning* (pp. 113-142). Aarhus: Philosophia.
- Hansen, J. H., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2019). The Practice of Inclusion and Exclusion – Diversity as a Challenge or a Condition in Collaborative Practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt: Campus.
- Holzkamp-Osterkamp, U. (1979). Erkendelse, emotionalitet, handleevne. In O. Dreier (Ed.), *Den kritiske psykologi*. København: Rhodos.
- Hvidtfeldt, R., & Stanek, A. H. (2022). *Pædagoger i tværfagligt samarbejde om bekymringsbørn*. Retrieved from BUP: <https://bupl.dk/pjecel/paedagoger-i-tvaerfagligt-samarbejde-om-bekymringsboern>
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. In C. Højholt (Ed.), *Forældresamarbejde: Forskning i fællesskab* (pp. 23-46). Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2011). *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (Eds.). (2018). *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Larsen, M. R., & Stanek, A. H. (2016). Demokratiske bestræbelser i den danske småbørnspædagogik. *Demokrati i børnehøjde – en truet livsform?*, S. 41-48.
- Marx, K., & Engels, F. (1998). *The German Ideology. Including Theses on Feuerbach and Introduction to the Critique of Political Economy*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Morin, A. (2021). PPR-faglig ekspertise i tidlige tværprofessionelle og tværsektorielle samarbejder og interventioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58, 13.
- Møllgaard, L. (2019). *Low Arousal på Søgårds-skolen – teori og erfaringer*. Fjerritslev Tryk: Udgivet den 28. marts 2019 af medarbejdere og

- ledere på Søgårdsskolen i samarbejde med Sune Bjørn Larsen og Lene Møllgaard.
- Mørck, L. L. (1995). Praksisforskning som metode, teori og praksis. Refleksion over praksisforskerens positionering i og mellem handlesammenhænge. *Udkast*, 23(1), 34-78.
- Mørck, L. L., & Huniche, L. (2006). Critical psychology in a Danish context. *Annual review of critical psychology*, (5), 19. Retrieved from <https://discourseunit.com/annual-review/5-2006/>
- Nielsen, K. (2021). McMindfulness in the Era of Accelerated Life *International Review of Theoretical Psychologies*, 1(1), 49-62. doi:<https://doi.org/10.7146/irtp.v1i1.127078>
- Nielsen, K., & Jørgensen, C. R. (2010). Patologisering af uro? In S. Brinkmann (Ed.), *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser.*: Klim.
- Nissen, M. (2002). Det kritiske subjekt. *Psyke & Logos. Temanr. Subjektivitet i det 21. århundrede*, 23(1), 20.
- Nordfang, M., & Nørby, S. (2017). *Kognitionssykologi*. København: Samfundslitteratur.
- Røn Larsen, M. (2019). Interdisciplinary collaboration and conflict concerning children in difficulties – conditions, procedures and politics of everyday life in school. *Annual Review of Critical Psychology*.
- Røn Larsen, M., & Højholt, C. (2019). PPR-psykologers arbejde med børns betingelser – Når ordningslængslen skygger for mellemrumsarbejde og corridor-casework. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2).
- Røn Larsen, M., & Jørgensen, S. (2018). Retlige og institutionelle betingelser for det tværfaglige samarbejde i skolen. In C. Højholt & D. Kousholt (Eds.), *Konflikter om børns skoleliv*: Dansk Psykologisk Forlag.
- Schraube, E. (2012). First-person perspective. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology*. Berlin: Springer.
- Schraube, E. (2018). Teori gør forskellen: Analytiske strategier i kritisk psykologi. *Nordiske Udkast*, 45(2), 24-39.
- Stanek, A. H. (2018). Samskabende pædagoger i overgangen fra børnehave til skole. *Forskningsprojektbeskrivelse*. Retrieved from https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/institut_psykologi/forskning/forskningsprojekter/samskabende+paedagoger+i+overgangen
- Stanek, A. H. (2019a). Children's proximal societal conditions: Analysed through a case of an exclusion process in elementary school. *Annual Review of Critical Psychology*, 16(Special Issue: Kritische Psychologie), 849-873. Retrieved from <https://discourseunit.com/annual-review/arcp-16-kritische-psychologie-2019/>
- Stanek, A. H. (2019b). Når læringsbegrebet går over sine bredder. In C. Aabro (Ed.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: Baggrund, perspektiver og dilemmaer*: Samfundslitteratur.
- Stanek, A. H. (2020). Forskydning af problematikker – om børns overgang fra børnehave til skole. *Psyke & Logos*, 41(Temanummer om Institutionsliv).
- Stanek, A. H., & Vendelbo, S. H. (2019). *Børneparat skole og Skoleparate børn – fokus på overgangspædagogik*. København: BUPL.
- Tolman, C. W. (1994). *Psychology, Society and Subjectivity. An Introduction til German Critical Psychology*. London and New York: Routledge.