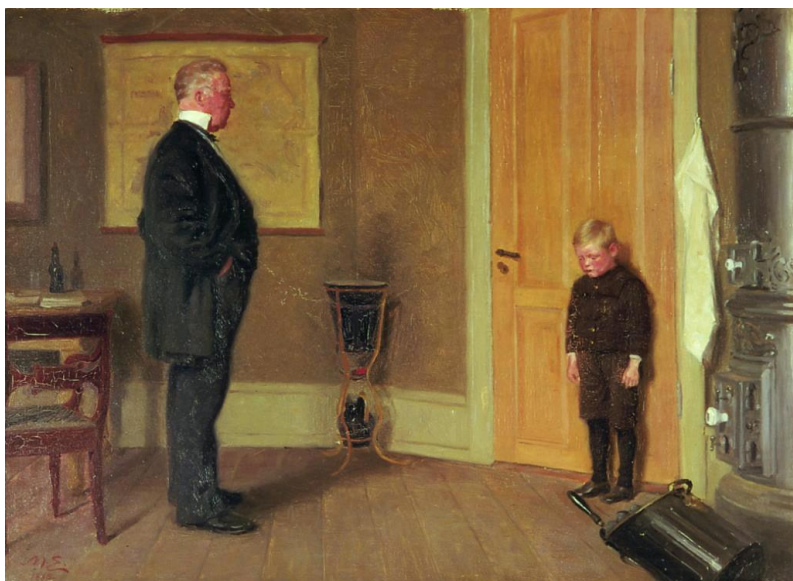


Magtudøvelse i voksen-barn relationer

- *en teoretisk udforskning af perspektiver på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation.*



Rapportens samlede antal tegn
(med mellemrum & fodnoter): 158.542
Svarende til antal normalsider: 66

Marianne Lundsby
Studienummer: 20092424

Psykologi, 10. semester
PPSA
Aalborg Universitet
29. maj 2015

Vejleder: Mette Thuesen

FORORD

Denne specialerapport er et resultat af arbejdet i specialeperioden på kandidatuddannelses 4. semester i psykologi på det humanistiske fakultet på Aalborg universitet.

Læsevejledning

Der vil i løbet af specialerapporten være kildehenvisninger, der refererer til referencelisten bagerst i rapporten.

Kilder til fysiske tekster er refereret med: (Forfatter(e), år, side). Internet kilder er refereret med: (Forfatter(e) eller titel, årstal). I enkelte tilfælde fremgår årstallet ikke på internetsiden, hvorfor dette heller ikke kan indgå i referencen. Referencer til online ordbøger eller leksikons er der refereret med: (Ordbog eller leksikons navn, opslået ord). Refererede internetkilder kan findes under litteraturlistens oversigt over internetkilder.

Henvisninger til tidligere afsnit i specialet er refereret med: (Afsnit nr., afsnit titel)

Begreber er indtil de bliver defineret skrevet i kursiv. Titler på bøger, artikler og andre værker er også skrevet i kursiv.

Kortere citater fremgår løbende i teksten, og er omgivet af citationstegn og skrevet i kursiv.

Længere citater er indrykket i teksten og er skrevet i kursiv.

ABSTRACT

This study is a master thesis in psychology at Aalborg University. The founding question of the study addresses concerns about perspectives on exercising power in pedagogical adult-child relations.

The interest in this topic began as a speculation over the appreciative and anti-authoritarian styles of pedagogy and leading I meet in my everyday life. I was wondering if a direct and authoritarian exercise of power can have a justification in relation to child-upbringing and pedagogy.

The problem formulation of this master thesis sounds: *Which perspectives can a humanistic psychology and a critical psychology contribute with in relations to exercising power in the pedagogical adult-child relation? And which consequences can these perspectives have?*

The master thesis is built on the preunderstanding that exercise of power is a necessity in the pedagogical adult-child relation because the child is seen as physical and mentally dependent on the adult.

The problem formulation is answered through a qualitative and theoretical study. As the problem formulation point to, the study outlines both a humanistic approach to psychology and a critical approach to psychology. The humanistic approach outlined in this study, will focus on the work of Carl Rogers, specifically his book; *Carl Rogers On Personal Power* (1977). The outline of the critical approach to psychology takes a broader focus and involve various theoreticians of the critical psychology.

With inspiration from Brinkmann (2012) the two psychological approaches functions as tools through which it is possible to understand the subject of study in a new way. It is not the aim of this study is to investigate exercising power in the pedagogical adult-child relation as it is. Instead, the aim is to investigate the perspectives of humanistic and critical psychology on exercising power in the pedagogical adult-child relation and which consequences these perspectives may have.

The psychological approaches is used to understand different practice examples of exercising power in the pedagogical adult-children relation. These examples consists of various quotes from three different texts concerning pedagogical practice.

The analyses suggests that when exercising power is understood through the eyes of humanistic psychology, it will almost always be understood as violation of the children's inner potential which will disturb the evolvement to self-actualization. This means that exercising power in the pedagogical adult-child relation from a humanistic perspective is something that should be avoided as much as possible.

When the same examples is understood through a critical psychological perspective, the exercising power is merely understood as something that creates certain possibilities of participation and action for the children and the adults in the relation. This means that exercising power from this perspective are neither good nor bad.

The results of the study suggests that a humanistic perspective can lead to a fear of power in the adult-child relation and that this fear can lead to a hidden form of exercise of power. This hidden form of exercise of power can result in the power exercising not being recognized as such. This makes it difficult to reflect on, and discuss if this form of power is legitimate or abuse of power. Further the hidden form of power exercise means that the children has to evolve an ability to understand and detect the subtle and hidden messages of the adults. While it is difficult for the children to fight against this type of power exercise.

Perspectives of critical psychology can result in a more neutral understanding of exercising power. This kind of perspective can legitimize exercise of power and therefore it can become easier to reflect on and exercise power in a more direct and clear way. But the critical perspective cannot tell us which form of exercising power that should be preferred. The answer to this question must be answered elsewhere.

The conclusion of this master thesis stresses that it is important that the perspective from which exercising power in the pedagogical adult-child relation is considered, is a perspective that are not characterized by a general resistance against exercising power. Instead, a perspective that is more neutral and does not reject exercising power is preferred because this opens the possibility to relate to and reflect on the legitimacy of the exercising power. Furthermore, an exploration of which type of exercising power that is preferred is necessary. The two perspectives in this study cannot answer that question.

INDHOLDSFORTEGNELSE

1. Indledning	1
1.1. Problemformulering	3
1.2. Relevans	4
1.3. Opgavens opbygning.....	5
2. Metode	6
2.1. Metodologi	6
2.2. Psykologisk teori.....	7
2.3. Praksiseksempler.....	8
3. Teori	12
3.1. Teorivalg	12
3.2. <i>Humanistisk psykologi</i>	13
3.2.1. Carl Rogers	13
3.2.2. Aktualiseringstendensen	14
3.2.3. Bevidstheden, det særligt menneskelige	16
3.2.4. Splittelse.....	16
3.2.5. Magt	18
3.3. Kritisk Psykologi.....	19
3.3.1. Menneske og samfund.....	19
3.3.2. Den menneskelige natur og udvikling.....	20
3.3.3. Handling.....	21
3.3.4. Deltagelse	22
3.3.5. Udvikling gennem deltagelse	23
4. Analyse.....	24
4.1. LP-modellen og regler i skolen	24
4.1.1. Opsummerende analyse	27

4.1.2. Et humanistisk psykologisk perspektiv	28
4.1.3. Et kritisk psykologisk perspektiv	29
4.2. Konflikter mellem børn og voksne.	31
4.2.1. Opsummerende analyse	33
4.2.2. Et humanistisk psykologisk perspektiv	35
4.2.3. Et kritisk psykologisk perspektiv	36
4.3. Den venlige magtudøvelse	37
4.3.1. Efter sløjdtimen	37
4.3.2. Spørg Amanda, hun gør det hele tiden.	40
4.4. Sammenfattende analyserefleksioner	43
5. Diskussion	45
5.1. Fra selvaktualisering til skjult magtudøvelse	45
5.2. Forvirring, eksklusion og diagnosticering	50
5.3. Deltagermuligheder og praksis	53
5.4. Legitim magtudøvelse	56
5.5. Magtudøvelse, en nødvendighed	59
5.6. Metodisk diskussion	62
6. Konklusion	64
7. Perspektivering	68
8. Litteraturliste	69
8.1. Internetkilder:	72

1. INDLEDNING

Min oprindelige interesse i forhold omkring magtudøvelse startede i en undring over de forskelle, jeg som professionel håndboldspiller og psykologistuderende oplevede i disse to arenaers tilgang til, og anvendelse af styring, skældud og ledelse over for henholdsvis håndboldspillere og studerende. Det slog mig, at der er en markant forskel i forhold til indstillingen til og synet på tydelig og autoritær magtanvendelse.

I min gang inden for håndboldverdenen oplever jeg dagligt, at mine holdkammerater og jeg bliver tydeligt og åbenlyst irettesat, styret og instrueret af vores træner. Noget jeg umiddelbart kan se, også er normal skik på de fleste andre håndboldhold i de bedste rækker. Det er min oplevelse, at denne autoritære tilgang hvor magtudøvelsen er tydelig og direkte, ikke er noget der bliver sat spørgsmålstegn ved. Den bliver accepteret som en del af det at deltage i elitemiljøet. Jeg møder jævnligt sætninger som: ”Vi fik en skideballe, men det havde vi også brug for”, hvilket antyder, at den tydelige magtudøvelse faktisk er noget som spillerne efterspørger, og betragter som en nødvendighed.

I min gang på universitetet er jeg aldrig blevet mødt med en sådan tilgang. Her har jeg mødt vejledere, der har indtaget en superviserende og facilliterende rolle, og undervisere der har inspireret i stedet for at instruere. Denne tilgang har jeg fundet både inspirerende og lærerig.

Jeg har modsat også haft oplevelsen af at gå fra et vejledermøde, med en fornemmelse af at vejleder tilbageholder sin egen mening. At han/hun f.eks. foretrækker en særlig metode, men ikke kan sige det direkte. Efter sådanne vejledninger er gruppemøderne ofte præget af diskussioner om, hvad vejleder egentlig mente, med det der blev sagt. Jeg har således forsøgt at gennemskue de koder og hentydninger, som jeg oplevede at vejleder anvendte.

Når jeg tænker på intentionen med en facilliterende og superviserende tilgang, virker disse gættelege nyttesløse. Formålet med denne tilgang er jo netop, at den studerende selv skal udvikle sit undersøgelsesdesign. Samtidig befinder den studerende sig dog også i en virkelighed, hvor det bl.a. er vejleder, der skal vurdere det endelige produkt. Dette får mig til at tænke på, om den direkte magtudøvelse jeg møder i håndbold, nogle gange kunne have sin berettigelse inden for uddannelsesområdet.

Jeg er klar over, at de forskellige tilgange til magtudøvelse og styring som jeg ovenfor har skitseret, udspiller sig i vidt forskellige arenaer, og har forskellige formål. F.eks. er det en håndboldtræners job, at få et helt hold til at arbejde sammen mod det samme mål. Det er ofte træneren, der lægger taktikken for, hvordan en håndboldkamp kan vindes, mens det er den studerende, der ”lægger taktikken” for, hvordan en projektperiode skal gennemføres.

Der findes dog også visse ligheder ved de to positioner. Træneren skal f.eks. hjælpe sit hold til at vinde kampe, men han/hun kan ikke vinde kampen for spillerne. Noget lignende gør sig gældende for vejleder og underviser. Han/hun skal hjælpe projektgruppen med at lære noget, men også hjælpe dem med at bestå eksamen. En eksamen vejleder ikke kan bestå for de studerende.

Et andet sted hvor jeg har oplevet en tydeligere måske ligefrem anti-magtudøvelses tilgang, er inden for arbejdet med børn. Jeg har på kandidaten i psykologi fulgt Aalborg Universitets professionsprogram PPSA (Pædagogisk Psykologi i Socialt Arbejde), hvorigennem jeg er stødt på megen pædagogisk litteratur, der vægter anerkendelse, frihed og vejledning frem for styring.

Dette har fået mig til at undre mig over, om de børn der mødes med denne tilgang, måske oplever den samme frustration, som jeg ind i mellem har oplevet, når jeg er gået fra et vejledermøde. Kan disse børn også sidde tilbage med en fornemmelse af, at der er noget, der er det rigtige at gøre, men at det umiddelbart er vanskeligt at gennemskue, hvad dette er.

Endvidere har det fået mig til at reflektere over, om direkte og tydelig magtudøvelse udelukkende er undertrykkende? Eller om den kan have visse fordele? Er den direkte magtudøvelse mere undertrykkende, når den udøves over for børn?

I mine første udforskninger af disse spørgsmål fandt jeg det vanskeligt at forholde mig til, hvad magtudøvelse egentlig er, og hvordan den kan og skal forstås. Definitionen af magtudøvelse og perspektiverne på dens nødvendighed og form synes at variere i forhold til det teoretiske udgangspunkt, hvorudfra det blev præsenteret. Dette fik mig til at undre mig over, hvilke perspektiver forskellige psykologiske teorier kan bidrage med i forhold til magtudøvelse? Og over hvilke konsekvenser disse forskellige perspektiver kan have for, hvordan magtudøvelse og voksen-barn relationen kan praktiseres.

1.1. Problemformulering

Den ovenstående undren har ledt mig til følgende problemformulering, der skal danne udgangspunkt for dette speciale:

Hvilke perspektiver kan en humanistisk psykologi og en kritisk psykologi bidrage med i forhold til magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation? og hvilke konsekvenser kan der være forbundet med disse perspektiver?

Problemformuleringen bygger på en antagelse om, at der eksisterer magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation, og at forståelsen af denne magtudøvelse har konsekvenser. Heri ligger en fænomenologisk forståelse af, at den forståelse mennesket har af verden, har konsekvenser for, hvordan det kan være i og handle i denne verden.

Problemformuleringen stiller både spørgsmål til, hvilke perspektiver de to teorier kan bidrage med i forhold til behovet for magt og magtudøvelse i pædagogiske voksen-barn relationer og til magtudøvelsens form i den pædagogiske voksen-barn relation. Altså på hvilken måde magt bør udøves i den pædagogiske voksen-barn relation i henhold til de to teoretiske positioner. Disse forhold er selvfølgelig nært forbundne, men alligevel forskellige.

Specialet tager udgangspunkt i forhold, hvor den voksne betragtes som magtudøver. Begrebet magtudøvelse henviser i dette speciale bredt til situationer, hvor en person (A) intentionelt forsøger at få en anden person (B) til at handle, føle eller tænke noget særligt. Jeg er således inspireret af en klassisk magtforståelse, hvor magtudøvelse forstås som noget relationelt, der kan finde sted imellem to eller flere aktører (Laustsen & Myrup, 2006, p. 15).

Magtudøvelse involverer i dette speciale ikke nødvendigvis en interessekonflikt mellem A og B, hvilket ellers præger den klassiske magtforståelse (Christiansen & Tøgeby, 2003. p. 9f).

Magtudøvelse omhandler altså også situationer, hvor A styrer B i en særlig retning, uden at dette nødvendigvis er direkte i uoverensstemmelse med Bs interesser.

Dette bygger på en antagelse om, at B ikke altid har forudbestemte interesser, i forhold til det A forsøger styrer det imod.

Magtudøvelse forstås altså som noget, der ikke nødvendigvis er undertrykkende eller krænkende, hvilket ellers er en almindelig hverdagsforståelse af magt (Laustsen & Myrup, 2006, p. 9). Magtudøvelse forstås derimod som noget, der udspiller sig i relationer, hvor A forøger at styre eller bestemme over Bs handlinger, følelser eller tanker. Dette betyder, at magtudøvelse i dette speciale også indbefatter situationer, hvor As magtudøvelse over for B ikke leder til, at B underlægger sig denne magtudøvelse.

Det er ikke et kriterium, at hverken A eller B betragter magtudøvelsen som magtudøvelse.

I problemformuleringen anvendes vendingen *den pædagogiske voksen-barn relation*. Dette skal understrege, at der er tale om professionelle relationer mellem voksne og børn i form af f.eks. pædagog-børnehave barn eller lærer-elev. Disse relationer er præget af forskellige forhold, som kan være betydningsfulde for magtudøvelse i relationen. Det gælder f.eks. at læreren bl.a. har til opgave at hjælpe eleven imod at nå særlige læringsmål, og at relationen udspiller sig i en institutionel kontekst, hvor mange børn er samlet med få voksne.

Jeg forholder mig generelt til voksen-barn relationen som en relation, hvori barnet i forskellig grad er både fysisk og psykisk afhængigt af den voksne.

1.2. Relevans

Denne opgave har relevans inden for det psykologfaglige område af flere grunde. Først og fremmest er magtudøvelse i relationen mellem voksne og børn interessant, set for psykologer der arbejder med børn. Her er der også tale om en voksen-barn relation, hvor spørgsmål om magtudøvelse og magtforhold opstår og, må håndteres.

En forståelse af hvordan magtudøvelse udspiller sig, og en forståelse af hvordan forståelsen af denne magtudøvelse har konsekvenser for praksis, må også anses som relevant i PPRs (pædagogisk psykologisk rådgivning) perspektiv. PPR arbejder netop inden for det pædagogiske felt hvor relationen mellem børn og de pædagogiske voksne omkring dem også er et arbejdsområde. (Nielsen, 2014, p. 134f, 138f).

Inden for dette felt må det anses som betydningsfuldt at have en forståelse af, hvordan den psykologiske teori der anvendes i det psykologiske arbejde, har konsekvenser for

den intervention og praksis, der efterfølgende kan gennemføres. Ligesom læreres og pædagogers perspektiver på magtudøvelse har konsekvenser for, hvordan de håndterer praksis.

I begyndelsen af indledningen har jeg beskrevet min egen interesse i emnet. Derudover mener jeg, at jeg som kommende psykolog bl.a. kan profitere af at opnå en forståelse af, hvordan forskellige teoretiske perspektiver kan have konsekvenser for praksis.

1.3. Opgavens opbygning

Nedenstående består af en oversigt over specialets opbygning.

Metode: Dette afsnit indeholder en præsentation af specialet metodologiske udgangspunkt samt en beskrivelse af den anvendte metode.

Teorifremstilling: Dette afsnit præsenterer og redegør for centrale dele ved den humanistiske psykologi og den kritiske psykologi. Derudover præsenteres overvejelser omkring valg af teori.

Analyse: Dette afsnit indeholder en præsentation af udvalgt pædagogisk praksislitteratur, der på forskellig vis repræsenterer magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. På baggrund af denne litteratur bringes de udvalgte teorier i spil i en analyse af, hvilke perspektiver på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation de to psykologiske teorier kan bidrage med.

Diskussion: Dette afsnit præsenterer på baggrund af analysen fem diskussionsemner, der på hver sin måde kan være med til at pege på, hvilke konsekvenser de præsenterede perspektiver på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation kan have. Derudover indeholder afsnittet også en metodisk diskussion.

Konklusion: Dette afsnit opsamler og konkluderer på specialets resultater.

Perspektivering: Dette afsnit perspektiverer opgavens resultater, og bidrager med forslag til yderligere udforskning af emnet.

2. METODE

Dette afsnit vil indeholde en beskrivelse af, hvilke metoder der er anvendt for at besvare problemformuleringen. Derudover vil opgavens metodologiske udgangspunkt også blive præsenteret.

2.1. Metodologi

Specialet tager et kvalitativt udgangspunkt, hvor teoretisk refleksion vægtes. Opgaven tager udgangspunkt i en kvalitativ teoretisk analyse af praksislitteratur på det pædagogiske område.

Specialet bygger på en hermeneutisk inspiration, der vægter fortolkning af kvalitative data. Denne fortolkning hverken kan eller skal lede til et endegyldigt facit eller fremstilling af lovmæssigheder (Christensen, 2005, p. 131). Formålet med dette speciale er altså ikke at generalisere eller pege på lovmæssigheder, men derimod at bidrage med perspektiver på de konsekvenser forståelsen af magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation kan have.

Forforståelse er et centralt begreb inden for den hermeneutiske tradition, der henviser til, at mennesket altid vil fortolke verden og de fænomener det møder, ud fra en individuel forforståelse som i udgangspunktet er ubevidst (Birkler, 2006, p. 97).

Individets forforståelse danner i kraft af begrebet om den hermeneutiske cirkel, baggrund for udvidelse af forståelseshorizonten. Som Birkler formulerer det: ” *Det, jeg forstår, kan jeg kun forstå på baggrund af det, jeg allerede forstår.* ” (Birkler, 2006, p. 98).

Forståelsen er i en hermeneutisk tradition altså cirkulær i den forstand, at helheden kun kan forstås i kraft af delene og omvendt. Eksempelvis kan en voksens forforståelse af et særligt barn bygge på andre voksnes beskrivelser af dette barn. Når den voksne møder barnet i en særlig kontekst, kan denne forforståelse enten blive be- eller afkræftet. Den nye delforståelse af barnet bidrager til den helhedsforståelse, som den voksne i udgangspunktet byggede på beskrivelser fra andre voksne. Denne proces hvor del og helhed påvirker hinanden, vil fortsætte og udgøre det, der betegnes den hermeneutiske cirkel (Birkler, 2006, p. 98).

I forlængelse heraf betragtes psykologisk teori med inspiration fra Brinkmann (2012), som værktøjer der kan anvendes i forståelsen af verden. Det er således den humanistiske psykologis og den kritiske psykologis værktøjsmæssige evner og de

konkrete konsekvenser ved deres anvendelse i forhold til magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation, der er under udforskning i dette speciale.

Specialet er inspireret af en induktiv begrundelsesform, hvor begrundelse bygger på erfaringer (Birkler, 2006, p. 69). Traditionelt bygger den induktive begrundelsesform på, at det der undersøges observeres uden forudgående hypoteser og antagelser, hvorefter der kan opstilles konklusioner. I dette speciale anvendes den induktive begrundelsesform dog ud fra den præmis og forståelse, at forsker aldrig kan være fuldstændig teori og hypotesefri. Valget af undersøgelsesområde og metode bygger således på en særlig forforståelse, der har skabt interessen for det specifikke undersøgelsesområde.

Dette speciale bygger som nævnt i indledningen (1.1, Problemformulering) på en forforståelse, hvor magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation må anses som nødvendig. Denne forforståelse tager afsæt i en forståelse af, at barnet er både fysisk og psykisk afhængigt af den voksne. Altså en forståelse af, at voksen-barn relationer er præget af, at barnet endnu ikke er fuldt ud kompetent til at begå sig i verden på egen hånd. Det har behov for at lære og udvikle sig hertil igennem samspil med både voksne og børn.

Denne forforståelse danner således udgangspunkt for udforskning af området.

En udfordring ved den induktive metode som dette speciale er inspireret af er, at den viden der produceres herudfra, ikke kan beskrives som sikker viden (Birkler, 2006, p. 70). Derfor er det som nævnt heller ikke dette speciales formål at beskrive endegyldige konklusioner, men derimod at bidrage med nye perspektiver på og forståelser af magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation.

2.2. Psykologisk teori

Jeg har som nævnt tidligere valgt at fokusere på to psykologiske teorier; humanistisk psykologi og kritisk psykologi. Teorierne vil blive anvendt som analyseredskaber i forhold til at opnå en forståelse af, hvordan magtudøvelse i pædagogiske sammenhænge kan forstås. Via anvendelse af teorierne som analyseredskaber vil jeg derudover undersøge teoriernes anvendelighed.

Opgaven forholder sig pragmatisk til de valgte teorier, idet teorierne ikke betragtes som sandheder om verden, men som redskaber der kan bidrage til nye forståelser, af den genstand der undersøges (Brinkmann, 2012, p. 16, 19), i dette tilfælde

magtudøvelse i voksen-barn relationer i pædagogiske sammenhænge. Specialet indtager herved en antirealistisk position i forhold til forståelse af psykologiske teorier. Den antirealistiske position forstår teorier som konstruktioner, der mere eller mindre kompetent kan anvendes til at beskrive virkeligheden. Dette står i opposition til den realistiske position, hvor teorier forstås som direkte afspejlinger af virkeligheden (Birkler, 2006, p. 120f).

De to teorier er udvalgt på baggrund af refleksioner over deres relevans inden for det pædagogiske område. Den humanistiske psykologi forbindes i flere nyere tekster inden for skole og daginstitutionsområdet, med den pædagogik der praktiseres i dag (f.eks. Nielsen, 2005; Brinkmann, 2005).

Den kritiske psykologi har de seneste år præget megen forskning indenfor det pædagogiske område (f.eks. Rasmussen & Højholt, 1993; Nissen, 2000; Højholt, 2001), hvilket gør denne teori interessant at udforske i relation til den pædagogiske voksen-barn relation.

En nærmere præcisering af teoretiske valg vil blive præsenteret i teori afsnittet (3.1, Teorivalg).

2.3. Praksiseksempler

Specialets praksiseksempler udgøres af udvalgte tekstuddrag fra praksislitteratur på det pædagogiske område. Jeg har således udvalgt forskellige tekstuddrag fra forskellige værker, der på hver sin måde repræsenterer og eksemplificerer magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Disse uddrag er udelukkende tænkt som magtudøvelseseksempler, der kan bringe den udvalgte psykologiske teori, humanistisk psykologi og kritisk psykologi i spil. En sådan anvendelse af teorierne kan bidrage til en forståelse af, hvilke perspektiver de to teorier kan bidrage med i forhold til spørgsmålet om magtudøvelsens nødvendighed og form i den pædagogiske voksen-barn relation.

Ved læsning og gennemgang af flere praksisorienterede lærebøger og forskningslitteratur inden for det pædagogiske felt, er der udvalgt tre værker, hvorudfra der er udvalgt forskellige tekstuddrag, der skal tjene som opgavens praksiseksempler. Jeg har bl.a. haft brede biblioteks- og artikelsøgninger på emneord som pædagogik, opdragelse, disciplinering, voksen-barn konflikt etc. Jeg har foretaget søgninger på

både engelsk og dansk. Derudover har jeg forhørt mig hos praktiserende eller studerende lærere og pædagoger om, hvor de finder inspiration til deres pædagogiske praksis.

De tre udvalgte værker er udvalgt på baggrund af deres behandling af magtforhold i den pædagogiske relation. Begrundelsen for udvalg af værkerne vil blive uddybet i den nedenstående præsentation af værkerne. Der er valgt to værker, der betragtes som eksempler på anvisninger til magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Derudover er der udvalgt et værk, der repræsenterer et eksempel på, hvordan magtudøvelse praktiseres i folkeskolen dag.

Det første udvalgte værk er hæftet *Det vi ved om Anerkendelse, ros og klare regler i klasseværelset*, 2010, af Arne Tveit. Hæftet er en del af LP-serien, der i alt tæller 12 hæfter omhandlende LP-modellen (Læringsmiljø og Pædagogik). LP-modellen kan betegnes som en konceptpædagogik, som flere og flere kommuner i disse år vælger at implementere i deres børnehaver og folkeskoler (Hagstrøm, 2009).

LP-modellen er udviklet af den norske professor i pædagogik Thomas Nordahl. Modellen beskriver sig selv som en pædagogiske analysemodel, der bl.a. kan bidrage til en forståelse af, hvad der påvirker adfærdsproblemer i klassen og børnehaven. Det beskrives, at LP-modellen tager et systemteoretisk udgangspunkt med fokus på interaktion mellem børnene og deres omgivelser, og at modellen ikke indeholder konkrete metoder, som pædagoen eller læreren kan anvende i hverdagens udfordringer (Hvad er LP-modellen, 2013).

Jeg har på grund af konceptpædagogikkens nutidige popularitet fundet det relevant at inddrage litteratur herfra. Valget er specifikt faldet på LP-modellen, da denne er implementeret i langt de fleste danske kommuner (Landkort, 2011).

De 12 hæfter i LP-serien henvender sig til pædagogisk personale. Hæfterne er praksisrettede og forskningsbaserede, og er skrevet med det formål at lette tilgængeligheden til forskningsbaseret viden for lærere og pædagoger.

Det hæfte jeg har valgt at inddrage uddrag fra, *Det vi ved om anerkendelse, ros og klare regler i klasseværelset*, er skrevet af Arne Tveit, der er uddannet lærer (Arne Tveit, Dafolo) og i dag er universitetslektor ved pædagogisk institut, NTNU (Tveit, A., Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet).

Jeg har sat fokus på de dele af hæftet, der omhandler regler og håndhævelse heraf, idet jeg mener, at dette kan forbindes med magtudøvelse. En regel defineres i ordbogen

som: ”Bestemmelse om hvordan noget skal foregå, eller hvordan man skal forholde sig i en bestemt situation” (Ordnet.dk, Regel). Denne definition kan forbindes til magtudøvelse, der også omhandler ydre styring af f.eks. adfærd. At en voksen udstikker regler, som eleverne skal følge, kan således betragtes som en magtudøvende handling, idet eleverne pålægges at følge særlige forskrifter. Selvom LP-modellen som nævnt tidligere beskriver, at den ikke bidrager med konkrete pædagogiske metoder, bidrager det udvalgte hæfte alligevel med konkrete anvisninger til, hvordan regler skal udformes og håndhæves.

Det andet værk jeg har valgt at inddrage, er artiklen *Konflikter mellem børn og voksne* af Pernille Hviid. Artiklen er bragt i bogen *Samspil og konflikter*, (Kragh Müller, 1994). Bogen er en samling artikler, der behandler forhold omkring børns selvbestemmelse ud fra et kritisk psykologisk eller kritisk teoretisk udgangspunkt. (Kragh-Müller, 1994, p. 7). Bogen henvender sig ikke eksplicit til særlige faggrupper, men bogens omslag beskriver, at artiklerne forholder sig til konflikter og magtkampe mellem børn og voksne. Dette tyder på, at bogen er henvendt til alle voksne, der er i relation med børn, både forældre og professionelle.

Hviid der er forfatter til den udvalgte artikel, har en fortid som pædagog, og blev i 1995 uddannet cand.psyk ved Københavns Universitet. Her færdiggjorde hun også sin Ph.d. i 2002 (Institut for psykologi, Ansatte, Karen Pernille Hviid).

Den konkrete artikel behandler forhold omkring konflikter mellem børn og voksne og bidrager også med løsningsforslag og konkrete anvisninger hertil. Jeg har valgt at fokusere på Hviids bidrag, da hun selv beskriver sit bidrag som kritisk psykologisk, og fordi hun i sin artikel også forholder sig til den voksnes ret til at udøve magt over børn.

Slutteligt har jeg valgt inddrage uddrag fra bogen *Den venlige magtudøvelse – normalitet og magt i skolen*, 2009, af Åsa Bartholdsson. Åsa Bartholdsson er uddannet socialantropolog, og afleverede i 2007 sin doktorafhandling ved Stockholms universitet (Bartholdsson, 2009, p. 7). Det er denne doktorafhandling der i bearbejdet form, er blevet til denne bog. Afhandlingen bygger på feltobservation og interviews i en svensk skoles BH-klasse og 5. klasse (Bartholdsson, 2009, p. 7).

Bogen præsenterer flere steder konkrete observationer eller uddrag fra interviews med eleverne. Det er disse eksempler på, hvordan magtudøvelse praktiseres i skolen, der vil blive inddraget.

De to første værker er ment som eksempler på anvisninger til praksis, altså anvisninger til magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Dette tredje værk er derimod inddraget som en beskrivelse af praksis, som den observeres af Bartholdsson. Dette giver mulighed for at diskutere, hvordan praksis kan se ud i forhold til anvisningerne. Jeg er bevidst om, at observation og interviews er påvirket af forskerens individuelle ståsted og blik (Langdridge, 2007, p. 59), som jeg af gode grunde ikke kan kende til fulde. Bartholdsson beskriver dog, at hun har en interesse i normalitet og hvordan normalitet dannes, herunder den proces der skaber børnene som elever (Bartholdsson, 2009, p. 7).

Analysen bygger således på en præsentation af og en refleksion over de udvalgte tekstuddrag. På baggrund af dette og min redegørelse af den humanistiske og kritiske psykologi vil jeg analysere hvilke perspektiver på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation, som den fremstår i den konkrete udvalgte eksempler, de to psykologiske teorier kan bidrage med.

Diskussionen vil på baggrund af analysens resultater og teoretisk refleksion bidrage med forskellige perspektiver på og refleksioner over, hvilke konsekvenser der kan være, når magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation betragtes ud fra et humanistisk psykologisk og et kritisk psykologisk perspektiv.

3. TEORI

Dette afsnit vil først indeholde en beskrivelse af de teoretiske valg i forbindelse med dette speciale. Dernæst vil følge to afsnit omhandlende den udvalgte teori, henholdsvis humanistisk psykologi og kritisk psykologi.

3.1. Teorivalg

Jeg har som tidligere nævnt valgt at anvende den humanistiske psykologi i dette speciale. Der er flere årsager her til. Først og fremmest kan den humanistiske psykologi anses som fremherskende i nuværende pædagogiske praksisser og idealer (Nielsen, 2005; Brinkmann, 2005). Dette gør denne teori særligt interessant anvende her, da det netop er forhold inden for den pædagogiske praksis, der undersøges. At specialet tager udgangspunkt i en teori, der er med til at danne udgangspunkt for nutidig pædagogisk praksis, gør det samtidig muligt at reflektere over og diskutere fordele og ulemper ved at anvende dette teoretisk udgangspunkt som baggrund for pædagogisk praksis.

Da den humanistiske psykologi tæller mange forskellige forfattere, der hver især kan bidrage med perspektiver inden for den humanistiske psykologi, har jeg valgt at tage udgangspunkt i Carl Rogers teoretisering. Dette fordi Rogers ikke kun beskæftiger sig med terapi, men også med bl.a. uddannelse. Derudover berører han forhold omkring magt (Rogers, 1977, p. p. xii). Jeg har valgt at tage udgangspunkt i værket *Carl Rogers on Personal power* (1977), fordi Rogers over tid udviklede sin teori og sine begreber. Da formålet ikke er at påvise denne udvikling, men blot redegøre for de centrale aspekter ved teorien, er valget faldet på dette værk, som en af de sidste udgivelser inden Rogers død i 1987. Da værket tilmed behandler emner som magt og kontrol, synes valget oplagt.

Den kritiske psykologi vil som nævnt også blive anvendt i dette speciale. Denne retning er valgt, da megen forskning i skole og pædagogik tager et kritisk psykologisk udgangspunkt (f.eks. Rasmussen & Højholt, 1993; Nissen, 2000; Højholt, 2001). Dette gør det interessant at betragte magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation ud fra dette perspektiv. Derudover søger den kritiske psykologi et opgør med individomverdens dualismen, hvilket ellers kan præge de traditionelle psykologiske retninger (Jartoft, 1996, p. 182, 184f; Dreier, 1979, pp. 7-9). Dette opgør gør, at den kritiske psykologi kan være særlig interessant som perspektiv på magtudøvelse, idet

magtudøvelse traditionelt forstås, som at nogen udefra udøver magt over en anden (Christiansen & Togeby, 2003, p. 8f). Specialet tager udgangspunkt i en lignende magtforståelse, hvilket kunne skabe udfordringer, hvis specialets formål var, at undersøge hvordan de to teorier beskriver og definerer magtudøvelse. Dette er som nævnt ikke tilfældet, og jeg mener derfor, at den kritiske psykologi kan bidrage med et alternativ og mindre dualistisk perspektiv på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation.

3.2. Humanistisk psykologi

Den humanistiske psykologi blev udviklet omkring 1950'erne som en modstand imod psykoanalysen og behaviorismen (Christensen, 2005, p. 63, 66). Mange betragter i dag Abraham H. Maslow som dens ophavsmand (Madsen, 1986, p. 76). Den humanistiske kritik af behaviorismen bygger på argumenter om, at en rent naturvidenskabelig og eksperimentel psykologi bidrager til en reduktionistisk forståelse af mennesket, hvor det særligt menneskelige forsvinder til fordel for en mekanisk og deterministisk forståelse af mennesket (Saugstad, 1998, p. 519). Psykoanalysen kritiseres derimod for at anlægge et for pessimistisk syn på det naturligt menneskelige, hvor indre drifter betragtes som noget, der skal undertrykkes eller overkommes (Christensen, 2005, p. 67; Madsen, 1986, p. 79).

Den humanistiske psykologis epistemologiske udgangspunkt udspringer fra en fænomenologisk inspiration, hvor intuition betragtes som den mest grundlæggende erkendelsesform (Madsen, 1986 p. 75). I forlængelse heraf bliver bevidstheden betragtet som den humanistiske psykologis genstandsfelt (Christensen, 2005, pp. 63-68). Rent metodisk bygger den humanistiske psykologi på fænomenologiske og kliniske metoder, der forsøger at undersøge fænomener gennem fortolkning af kvantitative data i form af f.eks. interviews, biografier og klinisk erfaring (Madsen, 1986, p. 76f, 88).

3.2.1. Carl Rogers

Carl Rogers er en af de mest fremtrædende figurer inden for humanistisk psykologi. I sit arbejde som psykolog og forfatter har han bl.a. beskæftiget sig med områder som terapi, uddannelse, ægteskab, familierelationer etc. (Rogers, 1977 p. 5).

Rogers er især kendt for udvikling af den *klient-centrerede tilgang* inden for psykoterapi, hvor klienten sættes i centrum. Målet med denne tilgang er for terapeuten

at skabe de rette betingelser for, at klienten kan blive i stand til selv at løse sine problemer ud fra sit eget perspektiv og ikke ud fra terapeutens (Rogers, 1977, p. 6). Tilgangen bygger således på en tiltro til menneskets evne og motivation til at arbejde hen imod sundhed og positiv udvikling (Rogers, 1977, p. 6).

Det der er væsentligt i den humanistisk psykologiske optik, er individets subjektive oplevelse af verden, og ikke hvordan verden i virkeligheden er, hvilket peger på den fænomenologiske inspiration (Rognes, 1979, p. 11, 16).

Rogers udvidede tankerne bag den klient-centrerede tilgang, så den også blev anvendelig indenfor bl.a. uddannelse og familieliv. Derfor formulerede han senere i sit arbejde sin tilgang som *person-centreret* (Rogers, 1977, p. 5). Selve navnet peger på tilgangens meget brede anvendelighed.

De nedenstående afsnit vil indeholde en redegørelse af centrale begreber og perspektiver inden for den person-centrerede tilgang, som den præsenteres af Rogers i: *Carl Rogers on Personal Power*, 1977.

Første afsnit vil omhandle *aktualiseringstendensen*, da dette begreb må betragtes som fundamentet for den person-centrerede tilgang (Rogers, 1977, p. 8).

Dernæst vil følge et afsnit omhandlende Rogers perspektiv på den menneskelige *bevidsthed*, hvorefter der vil følge et afsnit omhandlende *splittelse*. Slutteligt vil Rogers perspektiver på magt blive præsenteret.

3.2.2. Aktualiseringstendensen

I den humanistiske psykologi beskrives mennesket som en organisme med en medfødt og naturlig tendens til at stræbe efter aktualisering. *Aktualiseringstendensen* henviser til en stræben efter og en tendens til, at organismen bevæger sig mod opretholdelse, udvikling og udfoldelse af sig selv (Rogers, 1977, p. 239). I tråd hermed anses aktualiseringstendensen som fundamental for den menneskelige motivation (Rogers, 1977, p. 237). Dette betyder samtidig, at livet som det leves af alle levende organismer, både mennesker, dyr og planter betragtes som en fremadgående proces (Rogers, 1977, p. 239). Det levende menneske er altså en organisme, der selvom dets umiddelbare behov er tilfredsstillet, altid er på vej et sted hen (Rogers, 1977, p. 242). Rogers (1977, p. 239) understreger det fundamentale ved denne proces ved at påpege, at det er tilstedeværelsen eller fraværet af denne, der er afgørende for, om en organisme kan betragtes som levende eller død.

Mennesket er som organisme konstruktivt motiveret. Det har en medfødt naturlig rettedhed, mod det der opretholder det og udvikler det hen mod realisering af dets fulde indre potentialer (Rogers, 1977, p. 240).

Aktualiseringstendensen forstås som noget inde i individet, en evne eller drift som individet er i besiddelse af. Dette betyder samtidig, at det ikke er muligt eksternt at styre, i hvilken retning individet aktualiserer sig (Rogers, 1977, p. 240). Det er altså ikke muligt for en forælder at bestemme eller styre, på hvilken måde et barn skal aktualisere sig selv, det er noget der kommer inde fra barnet selv.

De potentialer mennesket aktualiserer gennem aktualiseringstendensen, anses som udelukkende positive og udviklende. Mennesket er dog også i besiddelse af negative eller destruktive potentialer, men disse udfoldes kun under unaturlige forhold (Rogers, 1977, p. 242). Hvis mennesket eller organismen befinder sig i et miljø, hvor de rette betingelser for udvikling og aktualisering er til stede, vil det udvikle sig og opretholde sig selv på en konstruktiv måde, der leder til uafhængighed af ydre kontrol og til positive, afbalancerede interpersonelle relationer (Rogers, 1977, p. 240, 243).

At aktualiseringstendensen er en indre drift, og at den udelukkende leder til udfoldelse af positive og konstruktive potentialer, argumenterer for, at mennesket må forholde sig tillidsfuldt til sin egen og andre menneskers indre natur.

Aktualiseringstendensen har som nævnt at gøre med organismens tendens til at udvikle og opretholde sig selv på en positiv og konstruktiv måde. Dette resulterer også i, at organismen har en tendens til at søge mod miljøer med komplekse stimuli, der kan bidrage til udviklingen og udfoldelsen af de indre potentialer (Rogers, 1977, p. 241). Et barn vil altså automatisk søge de omgivelser, der er udviklende og udfordrende.

Dette betyder, at menneskets udvikling må forstås som noget, der foregår i samspil med omverdenen, og konstruktiv positiv udvikling er således ikke noget, der er givet på forhånd. Derimod er det givet, at mennesket vil stræbe efter udvikling og udfoldelse af sine indre konstruktive potentialer i samspil med de miljøer, der er tilgængelige. At mennesket er i besiddelse af aktualiseringstendensen, er altså ikke en garanti for en positiv og konstruktiv udvikling.

Næste afsnit vil redegøre for Rogers forståelse af den menneskelige bevidsthed, hvorefter der vil følge et afsnit omhandlende splittelse mellem den menneskelige bevidsthed og organismen.

3.2.3. Bevidstheden, det særligt menneskelige

Mennesket betragtes som nævnt som en organisme, der på lige fod med dyr og planter er drevet af aktualiseringstendensen. Mennesket adskiller sig dog fra andre levende organismer i kraft af dets evne til bevidst og fokuseret opmærksomhed (Rogers, 1977, p. 246). Evnen til at være bevidst om egne handlinger, tanker og følelser, betragtes som en af menneskets seneste evolutionære udviklinger (Rogers, 1977, p. 244). Mennesket kan på intet tidspunkt være fuldstændigt bevidst opmærksom på alle aspekter af sit indre liv. *Bevidstheden* beskrives nærmere som et blinkende eller flimrende lys, der ind imellem lyser forskellige dele af menneskets indre liv op. (Rogers, 1977, p. 244).

Dette betyder, at livet for mennesket leves både bevidst og ubevidst. Selvom mennesket aldrig kan have bevidst adgang til sit fulde virke på en gang, har det velfungerende menneske adgang til alle aspekter af dets eget indre liv (Rogers, 1977, p. 245). Der er således ikke følelser, handlinger eller tanker der udelukkes fra bevidstheden. Det velfungerende menneskes bevidsthed er ikke skarpt fokuseret, men det er refleksivt og fleksibelt (Rogers, 1977, p. 245f).

Bevidstheden betragtes dog ikke som en udelukkende positiv ressource. Bevidstheden kan nemlig også være medvirkende til, at mennesket adskilles fra sig selv og sine oplevelser som organisme (Rogers, 1977, p. 244). Dette vil blive beskrevet nærmere i nedenstående afsnit.

3.2.4. Splittelse

I denne opgave har jeg for læsevenligheds skyld, valgt at bruge begrebet *splittelse* til at betegne de tilfælde, hvor mennesket som bevidst væsen er adskilt fra dets egen oplevelse som organisme. Rogers bruger selv begrebet til at betegne dette, men ikke konsekvent.

Splittelse omhandler en deling af den menneskelige organisme og den menneskelige bevidsthed, hvor individet ikke har bevidst adgang til forskellige aspekter af dets organismiske oplevelsesverden (Rogers, 1977, p. 244).

Da aktualiseringstendensen som nævnt tidligere er en medfødt del af den menneskelige organisme, må en splittelse fra organismen have konsekvenser for menneskets mulighed for at aktualisere sit fulde indre potentiale.

Splittelse kan opstå, når barnet oplever, at kærlighed eller accept fra omsorgspersoner er betinget af, at det indarbejder og overtager bestemte værdier og konstruktioner

(Rogers, 1977, p. 246, 249). Hvis de værdier og konstruktioner barnet skal overtage for at modtage kærlighed og respekt, går imod barnets organismiske oplevelser, vil barnet fornægte sin organismiske oplevelse i bevidstheden i et forsøg på at modtage kærlighed og respekt fra de nære omsorgspersoner (Rogers, 1977, p. 246). Barnet vil i stedet internalisere de værdier, det oplever som betingelsen for at modtage kærlighed. Et barn der eksempelvis oplever og udtrykker vrede, fordi et andet barn leger med dets legetøj, kan blive irettesat af forælderen, der påpeger, at det skal dele med andre med glæde. Hvis barnet oplever, at dette er en betingelse for at modtage forældrens kærlighed og accept, vil barnet fremadrettet fornægte sin vrede over at dele med andre. Dette sker, fordi barnet har et stærkt behov for forældrens accept og kærlighed. Vreden er der fortsat, den er bare ikke tilgængelig for barnets bevidsthed, og barnet vil udtrykke den på andre måder.

De værdier individet overtager og indarbejder fra omgivelserne, er rigide og statiske (Rogers, 1977, p. 247). Dette vil sige, at individet ikke kan forholde sig reflekterende til dem, og de vil derfor ikke udvikle sig i forhold til situationen. Barnet i eksemplet ovenfor vil eksempelvis altid tage det bevidste udgangspunkt, at det er vigtigt at dele med glæde, ligegyldigt hvilken situation der er tale om.

Selv om individets bevidsthed splittes fra dets oplevelser og følelser som organisme, vil det fortsat handle i forhold hertil. Dette betyder, at individet stadig vil være ubevidst rettet af aktualiseringstendensen. Det splittede menneske er altså et menneske, der på et ubevidst plan handler efter aktualiseringstendensen, men på et bevidst plan handler efter indarbejdede og statiske værdier og konstruktioner (Rogers, 1977, p. 248).

Denne splittelse af organismen og bevidstheden er i Rogers (1977, p. 248f) optik hverken naturlig eller nødvendig, men anses derimod som årsag til psykisk sygdom og lidelse. Hvis mennesket vil være fuldt ud fungerende og aktualisere sine indre potentialer, må det stole på sin egen indre retning. Det skal være åben for alle, både indre og ydre oplevelser (Rogers, 1977, p. 250f). Denne pointe understreger Rogers, da han fremfører: *"I have myself stressed the idea that man is wiser than his intellect.."* (Rogers, 1977, p. 246). Visdom er altså ikke bundet til en bevidst indlært viden eller logisk tænkning. Den største visdom er den, der helt naturligt ligger i mennesket i form af aktualiseringstendensen og det indre personlige potentiale.

3.2.5. Magt

I *Carl Rogers on personal power* (1977) præsenterer Rogers perspektiver på magt og magtudøvelse. Dette afsnit vil præsentere disse perspektiver med henblik på at bidrage til en forståelse af magtudøvelse ud fra et humanistisk psykologisk perspektiv.

Rogers beskriver bl.a. forholdet mellem den personcentrerede tilgang og magt som: *"It is not that this approach gives power to the person; it never takes it away"*. (Rogers, 1977, p. xii). Dette citat indikerer, at magt forstås, som noget mennesket naturligt og oprindeligt er i besiddelse af.

I tråd hermed argumenterer Rogers for, at terapeuten i den klientcentrerede tilgang skal afgive sin traditionelle autoritet og derimod facilitere en proces, hvor klienten er den ansvarlige beslutningstager. (Rogers, 1977, p. 14f). Heri ligger der også et ønske og en antagelse om, at magt og magtudøvelse bør ligge hos det enkelte individ. Magt og autoritet er således ikke noget, individet bør udøve over andre, men snarere for sig selv. Derudover forbindes magt og ansvar, idet klienten kun kan betragtes som ansvarlig, i det omfang han/hun har magt.

Denne selv-magt eller selv-kontrol forbindes med individets frihed til at udvikle sig i sin naturlige retning, altså med aktualiseringstendensen (Rogers, 1977, p. 12). Frihed er således betinget af, at individet har magt over sit eget liv. I de tilfælde hvor individet er underlagt magt fra andre, kan det i denne optik ikke forstås som frit.

For at individet kan opnå denne frihed, må det acceptere sig selv som organisme og menneske. Denne accept er som nævnt tidligere, forbundet med en oplevelse af ubetinget kærlighed og respekt fra betydningsfulde andre.

I tråd hermed må betinget kærlighed og respekt forstås som magtudøvende i den forstand, at den fratager individets frihed til bevidst at aktualisere sine indre personlige potentialer.

Rogers forbinder begreberne magt og ansvar, hvor den der er i stand til at udøve magt, også må forstås som den ansvarlige. Samtidig kobles der til magtforståelsen en forståelse af frihed, der er nært forbundet med friheden til at aktualisere sit indre potentiale. Frihed og magt kan dog ikke forstås som komplette modsætninger. Friheden forudsætter nemlig, at individet har magt og dermed også ansvar for sig selv og sit eget liv. Frihed sættes derved også i relation til ansvar, og begreberne frihed, ansvar og personlig magt går hånd i hånd, mens ydre magt, ufrihed og ansvarsløshed også synes at følges ad.

3.3. Kritisk Psykologi

Den kritiske psykologi, også kaldet Berlinerskolen, blev udviklet i 1960'erne som et modsvar til de mere fremtrædende psykologiske retninger herunder humanistisk psykologi, psykoanalysen og behaviorismen (Jartoft, 1996, p. 182; Dreier, 1979, p. 7-9). De traditionelle psykologiske retninger blev bl.a. kritiseret for at selvfølge indre eller ydre determinisme, hvor menneskets handlinger forstås som determineret af enten indre drifter eller ydre stimuli. De blev samtidig kritiseret for at overse, at menneskets udvikling og psyke må forstås i en historisk og konkret kontekst (Jartoft, 1996, p. 184f). Den kritiske psykologi ses også som et modsvar til den kritiske teori også kaldet Frankfurterskolen, der forsøger at forene den samfundsvidenskabelige marxisme med psykoanalytisk teori (Dreier, 1979, p. 8). Den kritiske teori forener to teorier med grundlæggende modsætningsfyldte menneskeforståelser, hvor mennesket på den ene side er determineret af indre drifter, og på den anden side er determineret af ydre forhold (Jartoft, 1996, p. 203). I kritisk psykologisk optik resulterer disse grundlæggende modsætninger i teoretisk og forklaringsmæssige mangler og svagheder ved den kritiske teori (Dreier, 1979, p. 8).

Nedenstående afsnit vil indeholde den kort redegørelse af centrale begreber og perspektiver i den kritiske psykologi.

3.3.1. Menneske og samfund

Den kritiske psykologi forstår forholdet mellem individ og samfund som dialektisk og gensidigt afhængigt. Mennesket som vi kender det i dag kan ikke eksistere uden samfundet, og samfundet kan ikke eksistere uden mennesket (Jartoft, 1996, p. 183). Mennesket forstås som på en gang underlagt samfundsmæssige og objektive livsbetingelser og samtidig som medskabere af disse livsbetingelser og dermed af sig selv (Jartoft, 1996, p. 183; p. 195f).

Mennesket betragtes altså som grundlæggende samfundsmæssigt indlejret. På baggrund heraf argumenterer den kritiske psykologi for, at det er nødvendigt forstå den samfundsmæssige historiske udviklingsproces og karakter, for at forstå det enkelte menneske. En forståelse af de samfundsmæssige livsforhold er dog ikke tilstrækkelig, idet det for at forstå denne udvikling er nødvendig at have indblik i, hvilke menneskelige evner og muligheder, der har været til stede for at facilitere denne udvikling (Dreier, 1979, p. 11).

Dette standpunkt peger på to forhold ved den kritiske psykologi. 1) Der må findes nogle forhold i den menneskelige natur, som kan være med til at forklare den samfundsmæssige historiske udvikling. 2) Mennesket er ikke kun indlejret i samfundet, men er også medskabere af det gennem deltagelse og handling. Disse to punkter vil jeg udforske nærmere i de næste afsnit.

3.3.2. Den menneskelige natur og udvikling

Når den kritiske psykologi peger på, at den menneskelige natur og udvikling kan forklare den samfundsmæssige udvikling, er det med udgangspunkt i et naturhistorisk perspektiv på mennesket som art, hvor menneskets fylogenetiske¹ udvikling udforskes naturvidenskabeligt (Dreier, 1979, p. 11f), herunder også menneskets morfologisk-funktionelle² udvikling (Holzkamp, 1979, p. 54). Den kritiske psykologi indtager på denne måde et evolutionært perspektiv, hvor menneskets morfologiske-funktionelle kapaciteter kun kan forstås, når det betragtes i det miljø, som disse funktioner har udviklet sig i og fungerer i (Holzkamp, 1979, p. 54). Det evolutionære perspektiv der anlægges, tager det udgangspunkt, at hensigtsmæssige morfologisk-funktionelle egenskaber f.eks. fiskens gæller og finner er en effekt af en optimeringsproces, hvor fiskens udvikling er i overensstemmelse med dets omgivende miljø, vandet (Holzkamp, 1979, p. 54). Dermed er der tale om, at de objektive livsbetingelser genspejles i organismens morfologisk-funktionelle udvikling. Forholdet og relationen mellem organismen og verden kan derfor i en kritisk psykologisk optik, ikke betragtes som tilfældig, men derimod som en sammenhæng hvor omverdenens forhold genspejles i organismen (Holzkamp, 1979, p. 55). De objektive, artsspecifikke livsbetingelser og livsfunktioner er således ikke givet på forhånd, men betragtes derimod som historisk og evolutionært udviklede i genspejlingsproces mellem organisme og omverden.

I løbet af den evolutionære optimeringsproces vil forskellige organismer begynde at udvikle sig mod hinanden. Dette betyder, at forskellige organismer bliver livsbetingelser for hinanden i form af f.eks. bytte, samarbejdspartnere etc. (Holzkamp, 1979, p. 59).

¹ Fylogenesen henviser i biologien til en arts eller slægts historiske og evolutionære udvikling (Denstordanske.dk, Fylogenesen).

² Morfologi henviser til en videnskabelig gren, der beskæftiger sig med læren om forskellige organismers form og opbygning (Ordnet.dk, Morfologi).

I forhold til det specifikt menneskelige peger Holzkamp (1979, p. 60) på, at menneske-omverdens sammenhængen fik en ny kvalitet i takt med, at mennesket begyndte at producere og anvende værktøj til at ændre sine livsbetingelser. Mennesket blev således producent af egne livsbetingelser. Gennem fælles indgreb i naturen blev mennesket mindre afhængigt af de naturlige livsbetingelser, og producerede samtidig samfundsmæssige livsbetingelser for sig selv (Holzkamp, 1979, p. 60). Mennesket skal derfor ikke kun forstås som en genspejling af dets omverden, men også som en skaber heraf. Menneskets oprindelse og udvikling til nuværende stadie er således ikke kun af fylogenetisk, men også af samfundsmæssig-historisk karakter.

I tråd med udviklingen af værktøj til at forandre de menneskelige livsbetingelser bliver den mellemmenneskelige relation præget af samarbejde (Holzkamp, 1979, p. 60).

Det særligt menneskelige er altså i en kritisk psykologisk optik forbundet med, at mennesket er i stand til i fællesskab med andre mennesker at ændre egne livsbetingelser gennem dannelsen af samfundsmæssige livsbetingelser. Mennesket må altså forstås som samfundsmæssigt i sin natur. Dette ligger i tråd med den Marxistiske grunderkendelse om, at mennesket adskiller sig fra dyr, idet de er i stand til at opretholde deres materielle liv gennem egen fremstilling af livsbetingelser og kollektiv forandring af naturen (Holzkamp, 1979, if. Nissen, 2002, p. 70).

3.3.3. Handling

Den kritiske psykologi sætter særligt fokus på menneskets konkrete handlinger. Handlinger forstås nemlig, som det der forbinder individ og samfund. Det er gennem handling og deltagelse, at mennesket skaber sig selv ved at være medskaber af egne livsbetingelser (Jartoft, 1996, p. 183).

Begrebet *handleevne* er derfor centralt for den kritiske psykologi, og refererer til menneskets muligheder for at handle og leve under konkrete livsbetingelser. Handleevne skal i denne forstand ikke forstås som indre evner eller potentialer, som individet er i besiddelse af, men er derimod knyttet til den dialektisk forståelse af forholdet mellem individ og samfund (Jartoft, 1996, p. 195f). Menneskets handleevne er altid i udvikling, og er derfor aldrig givet eller stabil (Nissen, 2002, p. 65).

I forlængelse af begrebet *handleevne* findes begrebet *handlerum*, der betegner de objektive betingelser, som individet må handle i forhold til, altså individets *livsbetingelser*. Eksempelvis må barnet handle i forhold til de objektive krav og muligheder, der sættes op for det i en skolemæssig sammenhæng. Ved at handle i

forhold til disse krav og muligheder kan de ændres, og dermed ændres individets handleevne også (Jartoft, 1996, p. 196).

Mennesket kan forholde sig bevidst til sin handleevne og forsøge at ændre og udvide den gennem handling, så flere og andre handlinger bliver mulige. Dette kaldes *udvidende handleevne* (Jartoft, 1996, p. 196; Nissen, 2002, p. 71). En sådan handling betragtes som *middelbar*, idet mennesket forsøger at sikre og udvide de fælles livsbetingelser på længere sigt (Jartoft, 1996, p. 197). Dette står i modsætning til at handle *umiddelbart*, hvor individet indretter sig efter de eksisterende livsbetingelser og således handler kortsigtet (Jartoft, 1996, p. 197). I en sådan situation er der tale om *restriktiv handleevne* (Nissen, 2002, p. 71).

Dette, at mennesket kan forholde sig reflektivt til sine egne handlinger og derigennem ændre livsbetingelser og handleevne, betyder at mennesket i en kritisk psykologisk optik, betragtes som subjekt. Den kritiske psykologi kaldes også det subjektvidenskabelige paradigme, og tager afstand fra en forståelse af mennesket som objekt, der er determineret af indre eller ydre forhold (Jartoft, 1996, p. 182, 184f). I stedet forstås mennesket i forlængelse af en handlings- og deltagerorienteret tilgang som et subjekt (Jartoft, 1996, p. 183). Mennesket kan nemlig forholde sig med forskellige grader af bevidsthed til sine handlinger, følelser, tanker etc. Hvilket betyder, at mennesket betragtes som subjekt for sine handlinger (Jartoft, 1996, p. 183).

3.3.4. Deltagelse

Deltagelse får ligesom handling en central placering i den kritiske psykologi. Mennesker forstås som handlende subjekter og som deltagere i forskellige handlesammenhænge (Højholt, 1996, p. 62).

At mennesker betragtes som deltagere, viser igen tilbage til den dialektiske forståelse af forholdet imellem menneske og omverden, hvor mennesket betragtes som både handlende i forhold til objektive livsbetingelser, men også som producent af disse livsbetingelser. Samtidig peger deltagerbegrebet på den fællesskabstanke, der også kan findes i den kritiske psykologi. Her forstås individets handlinger og deltagelse som noget, der rækker ud over det selv, og også får betydning for andre (Jartoft, 1996, p. 190). Deltagelse handler således om deltagelse gennem handling og dermed forandring af samfundsmæssige livsbetingelser for andre og for sig selv.

Præmissen for subjektets deltagelse er at ”... *subjektet på én gang er rettet mod at opretholde sig selv og at udvide handleevnen*” (Nissen, 2002, p. 71). Menneskets

deltagelse i samfundet er altså rettet imod og styret af, at mennesket vil opretholde sig selv som det er, og samtidig udvide den menneskelige handleevne.

I situationer hvor individets stræben efter udvidelse truer den nuværende handleevne, vil subjektet have en tendens til udelukkende at opretholde den nuværende handleevne ved at indordne sig de nuværende forhold, uden at forsøge at udvide handleevnen. Individets deltagelse vil i sådanne situationer være præget af en restriktiv handleevne (Nissen, 2002, p. 71). Normalt vil begge præmisser for deltagelse dog være til stede og mulige på samme tid (Nissen, 2002, p. 71).

Deltagelsesbegrebet kobles ikke kun til bestemte konkrete handlesammenhænge, som individet deltager i. Deltagelse handler også om samfundsmæssig deltagelse i en bredere forstand, hvor mennesket forstås som deltager i en samfundsmæssig produktionsproces, som danner begrænsende og muliggørende livsbetingelser (Nissen, 2002, p. 70).

3.3.5. Udvikling gennem deltagelse

Udover at mennesket betragtes som deltagere, præsenterer Charlotte Højholt (1996, p. 64) en udviklingsforståelse, der bygger på deltagelse i forskellige handlesammenhænge. Udvikling handler i denne forståelse om udvikling af kvalificeret deltagelse gennem deltagelse (Højholt, 1996, p. 63). Udvikling foregår i bestemte handlesammenhænge, hvor individet handler ud fra konkrete handlemuligheder, og ud fra de sociale positioner som det indtager (Højholt, 1996, p. 60). Disse positioner forhandles, fravælges og uddeles konstant, og er medvirkende til at bestemme, hvilke handlemuligheder individet har inden for forskellige områder i den konkrete handlesammenhæng (Højholt, 1996, p. 60). Har eleverne f.eks. rådighed over, hvilke regler der skal gælde i klasseværelset? Eller over hvilke undervisningstimer de skal have hvornår?

Børns udvikling forstås således i lyset af deres deltagelse i forskellige sociale sammenhænge, hvor de gennem handling og deltagelse ikke kun handler i forhold til de gældende livsbetingelser, men også deltager i produktionen af disse livebetingelser (Højholt, 1996, p. 68). Dette betyder, at en vurdering og forståelse af børns handlinger må tage udgangspunkt i en forståelse af de særlige positioner og handlemuligheder, som barnet tilbydes i den konkrete handlesammenhæng (Højholt, 1996, p. 62). At skabe gode udviklingsmuligheder for børn kommer derved til at handle om at skabe gode deltagermuligheder (Højholt, 1996, p. 64).

4. ANALYSE

Dette afsnit vil indeholde en præsentation samt en analyse af de udvalgte tekstuddrag fra den udvalgte praksislitteratur. Praksislitteraturen og tekstuddragene repræsenterer på hver sin måde eksempler på magtudøvelse i pædagogiske voksen-barn relationer, og er udvalgt på baggrund af forskellige kriterier, der tidligere er præsenteret i metodeafsnittet (2.3, Praksiseksempler).

De udvalgte tekstuddrag er skrevet i kursiv. For læsevenlighedens og forståelsens skyld er der udvalgte steder udtaget eller tilføjet enkelte dele til den oprindelige tekst. Dette er markeret med [...] eller [indsat ord/sætning].

Første afsnit vil indeholde en præsentation af tekstuddrag fra hæftet om LP-modellen, *Det vi ved om Anerkendelse, ros og klare regler i klasseværelset* samt en kort opsummerende analyse heraf. Herefter følger en analyse af, hvilke perspektiver den humanistiske psykologi og den kritiske psykologi kan bidrage med i forhold til dette eksempel på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Næste afsnit vil på samme måde behandle de udvalgte tekstuddrag fra Hviids (1994a) artikel *Konflikter mellem børn og voksne*. Slutteligt vil uddrag fra *Den venlige magtudøvelse* af Bartholdsson (2009) blive behandlet.

Afsnittet vil blive afsluttet med en kort sammenfatning.

4.1. LP-modellen og regler i skolen

Som nævnt i metodeafsnittet (2.3, Praksiseksempler) vil der blive inddraget uddrag fra hæftet *Det vi ved om anerkendelse, ros og klare regler i klasseværelset*. Hæftet er en del af LP-serien, der er en konceptpædagogik, der har vundet stor indpas i de danske kommuner.

Klare regler i klasseværelset og i skolen generelt er en del af LP-modellens koncept. Dette afsnit vil præsentere og analysere forskellige uddrag herom.

LP-modellen opstiller tre vigtige grunde til, at skolen skal anvende regler. Disse er:

1. *At bidrage til at skabe tryghed og forudsigelighed for eleverne.*
2. *At elever, forældre og lærere skal vide, hvad der forventes af eleverne på skolen. Der skal være en regelkonsistens, som gør, at eleverne mødes med ens forventninger i forhold til ønsket adfærd.*

3. Regler skal indgå som et vigtigt element i skolens arbejde med læring af sociale færdigheder og opbygning af positive relationer mellem lærer og elev og mellem eleverne indbyrdes. (Tveit, 2010, p. 31).

Implementeringen og håndhævelsen af eksplicite regler forbindes altså med elevernes tryghedsfølelse, viden om forventninger og læring af sociale færdigheder. Derudover forbindes reglerne også med positive relationer mellem lærere og elever.

Senere sættes reglerne også i forbindelse med elevernes ansvarsfølelse, empati og samarbejdsevne:

Det er en stor fordel, hvis reglerne ikke i for høj grad lægger vægt på lydighed og tilpasning. Reglernes hovedformål er ikke at disciplinere og kontrollere eleverne, men bør i højere grad appellere til elevernes ansvarsfølelse, empati og samarbejdsevne. (Tveit, 2010, p. 31).

I ovenstående uddrag påpeges det også, at de opstillede regler ikke skal lægge vægt på elevernes lydighed og tilpasning, altså disciplinering af eleverne.

Der argumenteres igennem teksten for en konsekvent og tydelig anvendelse og håndhævelse af reglerne. Dette har bl.a. til formål, at eleverne vanemæssigt begynder at følge disse:

Med en tydeligere regelstyret adfærd opnår skolerne, at eleverne internaliserer den forventede adfærd – det bliver efterhånden en vane. (Tveit, 2010, p. 32).

Håndhævelse af reglerne i henhold til LP-modellen bygger i udgangspunktet på en tanke om, at regelbrud følges af negative konsekvenser, mens regeloverholdelse følges af positive konsekvenser:

Enkelt sagt skal elever, som følger reglerne, mærke en positiv konsekvens i form af ros og positiv opmærksomhed, mens elever, der bryder reglerne, skal mærke en negativ konsekvens. Men så enkel er verden ikke altid. I det store og hele bør vi tilstræbe at lave regler, som er så tydelige, enkle og gennemførlige som muligt. Så gør vi det lettere for eleverne at følge dem.

Vi må prøve at være mest mulige konsekvente i vores regelhåndhævelse, men vi må ikke være rigide. [...] I nogle tilfælde vil dette også indebære, at regelhåndhævelsen må tilpasses den enkelte. (Tveit, 2010, p. 32).

De negative konsekvenser der forbindes med regelovertrædelse, præciseres ikke her. Derimod præciseres det, at den negative konsekvens ikke må være rigid, men bør tilpasses det enkelte barn. Samtidig skal regelhåndhævelsen som nævnt tidligere være konsekvent. Derudover sættes der også fokus på reglernes form, idet reglerne skal være så nemme for barnet at følge som muligt, hvilket tilsyneladende gælder for både reglernes form og deres indhold. Herudover bør reglerne være positivt formulerede. Dette vil sige, at reglerne er formuleret som forventet adfærd i form af f.eks.: ”I klassen rækker vi hånden op, før vi taler”, og ikke: ”Vi må ikke tale i klassen, før vi rækker hånden op” (Tveit, 2010, p. 39).

De positive konsekvenser der følger elevens overholdelse af reglerne, forbindes med ros, da dette betragtes som motiverende. Faktisk foreslås det, at der udvikles roseplaner og belønningssystemer for elever, der har vanskeligt ved at følge specifikke regler (Tveit, 2010, p. 39f).

Hvis en elev i 8. klasse har problemer med at møde til tiden, så kan denne elev, hvis det lykkes ham at møde til tiden, for eksempel i en hel uge få ekstra tid til at spille bold i skolegården sidst på ugen. (Tveit, 2010, p. 40).

Gentagne regelovertrædelser kan altså håndteres, ikke kun med negative konsekvenser, men også med ekstra positive konsekvenser i de tilfælde barnet formår at følge reglen.

I forhold til de negative konsekvenser der er forbundet med regelbrud, uddybes det senere at:

Lige så vigtigt, som at eleverne mærker positive konsekvenser som ros og belønning, når det følger reglerne, er det, at regelbrud bliver påtalt og får negative konsekvenser. Manglende konsistens på dette område øger handlerummet for negativ adfærd. (Tveit, 2010, p. 40)

Senere peges der på at:

Det er også en forudsætning, at eleverne er bekendt med konsekvenserne på forhånd. Til det enkelte regelbrud er knyttet bestemte negative konsekvenser, som eleven er fortrolig med. [...] Konsekvenserne skal ikke være situationsbestemte og kunne variere fra lærer til lærer og fra dag til dag. Netop det, at alle parter kender de procedurer og konsekvenser, som gælder, vil kunne hindre, at lærerens dagsform eller stress og humør skal kunne medføre, at regelbrud fører til urimelige og knap så gennemtænkte konsekvenser fra lærerens side. [...] Sidst, men ikke mindst, er det også vigtigt, at de konsekvenser, som skolen vælger at bruge, er etisk forsvarlige og ikke på nogen måde krænker eleverne. (Tveit, 2010, p. 40f).

De negative konsekvenser skal altså være konsekvente, og må ikke variere. Men som nævnt tidligere må de negative konsekvenser heller ikke være rigide, og bør i nogle tilfælde tilpasses den enkelte elev. Samtidig gøres det tydeligt, at den negative konsekvens ikke må være præget af lærerens individuelle forhold.

4.1.1. Opsummerende analyse

Det menneskesyn som denne tekst repræsenterer, ligger i tråd med en behavioristisk tradition, hvor mennesket betragtes som et væsen der responderer på den stimuli eller påvirkning, som det udsættes for (Nielsen, 2007, p. 217f). Dette viser sig bl.a. i tekstens fremstilling af, hvordan ønsket adfærd skal belønnes, og hvordan uønsket adfærd skal straffes med negative konsekvenser. Dette kan bevirke, at eleven efterhånden vil gøre den ønskede adfærd til en vane.

Perspektivet forholder sig, i kraft af sit regel fokus til, at der er et behov for magtudøvelse i en pædagogisk kontekst, hvor mange børn er samlet, og hvor nogle typer adfærd er ønskelige, mens andre typer adfærd ikke er det. Samtidig lægges der vægt på børnenes behov for forudsigelighed og tydelige rammer.

Den voksnes rolle i forhold til barnet kan forstås som styrende, og som en rolle der skal sætte barnet i de rette stimuli-respons situationer, således at barnet kan lære den ønskelige adfærd, der ud fra dette perspektiv også vil komme barnet til gode. Magtudøvelsen bliver altså til barnets bedste, og det er op til den voksne at udøve denne magt. Barnet kan måske ud fra dette perspektiv, betragtes som en mere eller

mindre blank tavle, der igennem ydre påvirkning kan udvikle sig til en for samfundet værdifuld borger.

4.1.2. Et humanistisk psykologisk perspektiv

Ud fra et Rogeriansk perspektiv kan den magtudøvelse, der forgår i voksen-barn relationen, når regler anvendes på den måde, som LP-modellen argumenterer for, anses som problematisk.

Først og fremmest kan det påpeges, at LP-modellens intention om at reglerne skal appellere til elevernes ansvarsfølelse, empati og samarbejdsevne falder til jorden i et humanistisk psykologisk perspektiv, hvor udviklingen af positive sociale færdigheder anses som et produkt af en aktualiseringstendens, der er afhængig af individets frihed til at udfolde sine indre potentialer. Ydre opstillede rigide regler som barnet skal følge, kan ses som problematisk, hvis disse regler kolliderer med udfoldelsen af barnets indre potentiale.

Samtidig kan selve udgangspunktet for opstillingen af generelle regler, som alle elever og børn skal følge, anses som problematisk. Den humanistiske psykologi er nemlig som nævnt i teori afsnittet (3.2.5, Magt) fortalende for en indre personlig styring af adfærd frem for ydre styring gennem autoriteter, eller i dette tilfælde regler.

Den ydre styring hvor magten tages fra individet og placeres i ydre instanser, kan i den humanistiske psykologi betyde, at barnet heller ikke kan stilles ansvarligt. Barnets ansvar er nemlig afhængigt af, at den ikke fratages sin oprindelige selv-magt til at bestemme over sit eget liv. Der kan være tale om, at barnets selv-magt og dermed også dets frihed til positiv udvikling og ansvarlighed, i et humanistisk psykologisk perspektiv, begrænses i et system som bygger på LP-modellens regel-koncept.

Den håndhævelse af reglerne som LP-modellen lægger op til kan også betragtes som problematisk ud fra et humanistisk psykologisk perspektiv. Konceptet med at overholdelse af regler belønnes med ros, imens overtrædelse af regler følges af negative konsekvenser, kan muligvis sammenholdes med Rogers forståelse af betinget accept og positiv respons. Den betingede accept af barnet bruges herudfra i LP-modellen overlagt som en slags adfærdsregulering af barnet. Dette kan anses som problematisk i det humanistiske perspektiv, hvor ubetinget positiv respons og accept er en forudsætning for det sunde individ. Samtidig forbindes betinget positiv respons og accept med splittelse, hvor individet ikke længere har bevidst adgang til den organismiske oplevelse af verden, og hvor individet i stedet internaliserer ydre rigide

og statiske værdier. LP-modellen betegner også denne internalisering, men anser den ikke for problematisk. Den bliver derimod betegnet som en vane, der er en positiv konsekvens ved tydelig og konsekvent håndhævelse af regler.

LP-modellen peger også på, at konsekvenserne for overtrædelse af reglerne ikke skal være afhængig af den enkelte lærer og dennes humør, stressniveau og andre situationelle faktorer. I et humanistisk sprog kan der være tale om, at lærerne i anvendelsen af LP-modellen ikke må reagere umiddelbart ud fra deres organismiske oplevelse af situationen, men i stedet skal reagere på baggrund af ydre forudbestemte retningslinjer. Derved kan den positive eller neutrale funktion, som menneskets indre natur ifølge den humanistisk psykologi besidder, sættes ud af spil, også for de lærere og pædagoger der arbejder med børnene.

Overordnet set kan disse problematikker ved denne form for magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation, tilskrives grundlæggende forskelligheder i den humanistiske og behavioristiske børne- og menneskeforståelse. Hvor behaviorismen betragter barnets tilpasning til samfundsmæssige værdier og krav som positiv udvikling, betragtes den i et humanistisk psykologisk perspektiv som en forhindring for positiv udvikling og selvaktualisering.

4.1.3. Et kritisk psykologisk perspektiv

I en kritisk psykologisk optik kan den magtudøvelse, der finder sted i voksen-barn relationen gennem anvendelse af regler, som den præsenteres i LP-modellen, forstås som livsbetingelser for de børn og de voksne, der deltager i daginstitutioner og skolemæssige handlesammenhæng. Reglerne, deres form og håndhævelse er således en livsbetingelse som børn og voksne må handle og deltage i forhold til. Dette betyder ikke, at barnet eller den voksne er determineret til at følge reglerne, men blot at deres handlemuligheder påvirkes heraf. Barnet er i denne optik således fri til selv at forholde sig til, hvorvidt det vil deltage gennem f.eks. regeloverholdelse eller regelovertrædelse, men det må forholde sig til reglerne. Ud fra dette perspektiv kan det muligvis anses som fordelagtigt, at barnet i forvejen er bekendt med de konsekvenser, der vil følge en evt. overtrædelse eller overholdelse. Dette bevirker, at barnet på et mere sikkert grundlag kan kalkulere fordele og ulemper ved at deltage på bestemte måder.

Reglerne og den måde de håndhæves og anvendes på, kan altså betragtes som en livebetingelse, eleverne må handle i forhold til, når de bevæger sig i daginstitutioner

og i skolemæssige handlesammenhænge. I og med at børnene handler i forhold til disse livebetingelser, er de i henhold til den kritiske psykologi også med-producent af egne og andres livsbetingelser. Eksempelvis kan der være tale om, at en elev deltager ved at overholde de særlige regler på skolen. Dette kan i forhold til praktiseringen af LP-modellen lede til, at eleven mødes med positive konsekvenser som eksempelvis ros eller ekstra fritid. Eleven har altså ved at handle i overensstemmelse med reglerne ændret sine betingelser for deltagelse i skolen således, at det nu råder over mere fritid. Hvis en elev derimod handler imod reglerne, leder dette i henhold til LP-modellen til negative konsekvenser. F.eks. skal eleven blive i klassen 10 min. længere end de andre elever. Derved har eleven gennem handling ændret betingelserne for deltagelse. Disse konsekvenser har pga. LP-modellens krav om konsekvent håndhævelse af regler været mulige for eleven at beregne.

Børnene kan også forsøge at ændre reglerne ved f.eks. at appellere og argumentere over for den voksne. Hvis dette lykkes, har børnene gennem handling ikke kun ændret betingelserne for deltagelse og handling for sig selv, men også for andre.

Reglerne og håndhævelsen heraf bestemmer således ikke børn eller voksnes adfærd, men det er en betingelse eller et værktøj, som skolen og daginstitutionen kan anvende i forhold til at håndtere forskellige udfordringer. Samtidig er det en livsbetingelse, som børnene og den voksne må handle i forhold til. Dette ligger i tråd med Højholts, (1996, p. 48) Beskrivelse af at: *"eleverne handler i forhold til det, læreren stiller op for dem at handle på"*.

LP-modellens formulering af at reglerne skal udformes på en måde, så de er så let at følge for barnet som muligt, kan i dette perspektiv betragtes som et forsøg på at skabe gode muligheder, for at børnene deltager gennem regeloverholdelse.

I forhold til LP-modellens forståelse af at reglerne gradvist vil blive internaliseret i barnet som vaner, synes dette ikke umiddelbart at stemme overens med en kritisk psykologiske forståelse, hvor mennesker forstås som bevidste refleksive deltagere i forskellige handlesammenhænge. Den kritiske psykologi vil i modsætningen hertil måske hævde, at der ikke er tale om en internalisering, men at den konsekvente håndhævelse af reglerne gennem positive og negative konsekvenser gør det muligt for barnet at risikokalkulere sine handlinger på en måde, så det hovedsageligt er mest fordelagtigt at handle i overensstemmelse med reglerne.

Magtudøvelse gennem håndhævelse og implementering af regler som den beskrives i LP-modellen, kan altså i en humanistisk psykologisk tradition betragtes som en udfordring i forhold til børnenes aktualisering af deres indre potentiale. Magtudøvelse gennem regler kan i denne optik lede til splittelse, hvis barnet ikke mødes med ubetinget positiv accept. En splittelse der i sidste instans kan udvikle sig til psykisk sygdom.

I et kritisk psykologisk perspektiv kan denne type magtudøvelse betragtes som opstillingen af særlige livsvilkår for børn og voksne i daginstitutioner og skolemæssige handlesammenhænge. Gennem deltagelse og handling i forhold til reglerne kan børn og voksne bidrage til udviklingen af nye livsbetingelser for sig selv og for andre.

4.2. Konflikter mellem børn og voksne.

Dette afsnit vil præsentere og analysere uddrag fra Hviids bidrag til bogen *Samspil og konflikter* (Kragh-Müller, 1994). Hviid behandler spørgsmål og forhold i forbindelse med konflikter mellem børn og voksne, og kommer med konkrete løsningsforslag og konflikthåndteringsmetoder.

Som i ovenstående afsnit vil der blive præsenteret udvalgte dele af teksten, hvorefter der vil følge analyse heraf på baggrund af henholdsvis den humanistiske psykologi og den kritiske psykologi.

Under overskriften *Marker eget personlige standpunkt* skrives der bl.a. om, hvordan den voksne kan give barnet et afslag.

Det afslag barnet gives skal selvfølgelig begrundes, og dette under hensyntagen til udvikling og alder. Men det er vigtigt at være opmærksom på at begrundelsens mål skal være at give udtryk for egen holdning, begrundelsen skal ikke have som mål, at forandre barnets ønske. Det kan den imidlertid få, hvis man bliver ved, og ved, og ved, med at forklare. Der sker da det, at barnet som regel opgiver sit eget standpunkt, som "dårligt"/"dumt", og i stedet bliver afhængig af den voksnes mening om de givne forhold. (Hviid, 1994a, p. 114).

Den voksne skal altså ikke forsøge at ændre barnets ønske, men derimod forklare afslaget ved at give udtryk for sin egen holdning. Senere uddybes den voksnes ret til at begrænse eller forhindre barnet i dets handlinger:

Den voksne har altså "ret" til at forhindre barnet i en handling, såfremt den udsætter barnet eller andre for formodet fare, eller krænker den voksnes eller andres selvbestemmelsesret. Derimod har den voksne ikke "ret" til at kritisere de følelser og det behov, barnet har forbundet med handlingen. Handlinger kan reguleres af den voksne, følelser kan ikke "reguleres", de kan kun manipuleres, underkendes. Den voksne må påtage sig opgaven, at gøre det tydeligt for barnet, at hun tager ansvaret for, at barnet forhindres i det, det gerne vil. (Hviid, 1994a, p. 115).

I ovenstående skelnes der tydeligt mellem følelser og handlinger, når det kommer til den voksnes ret til at regulere eller styre barnet. Retten til at udøve magt over barnet er desuden afhængig af, at barnets handling kan udsætte det selv eller andre for fare, eller krænker deres selvbestemmelsesret. Samtidig argumenteres der for, at magtudøvelse, når den anvendes tydeligt og forbindes med ansvar, er acceptabel.

I forhold til barnets følelser i konflikt situationer, peger Hviid på, at det er vigtigt, at den voksne forsøger at indleve sig i barnets følelsesliv og italesætte dette. F.eks.:

"Og her står jeg og siger at du skal rydde op, men det er vist ikke lige det du har lyst til" (Hviid, 1994a, p. 108).

Argumentet for dette beskrives senere:

Når følelserne formidles til barnet gives dels en hjælpende hånd til at finde ud af hvordan det selv har det med et givet forhold, og dels en tilkendegivelse af, at den voksne har forstået hvordan det "har det", og accepteret følelsen, dvs. barnet. (Hviid, 1994a, p. 108).

Der sættes altså lighedstegn mellem accept af barnet og accept af barnets følelser. I forlængelse heraf skal den voksne forsøge at italesætte barnets følelsesliv bl.a. fordi,

at dette leder til, at barnet oplever sine følelser accepteret af den voksne. Vigtigheden heraf pointers senere:

Når barnets ønske afvises eller forhindres, og et tilfredsstillende alternativ for begge parter ikke er at finde, vil der opstå en konflikt, hvis barnet ikke umiddelbart afstår fra eller opgiver at gøre indvendinger. Med henvisning til det tidligere er det vigtigt, at den voksne evner indlevelsens kunst, kan sætte sig ind i hvilken motivation og hvilke følelser barnet har forbundet med sit ønske/ sin adfærd. Dette skal formidles til barnet, således at det kan høre, at dets behov er forstået og dets følelser accepteret. ”jeg kender det godt, når man skal hvile og meget hellere vil med ud på legepladsen for at lege. ” (Hviid, 1994a, p. 113).

4.2.1. Opsummerende analyse

Hviids beskriver selv sit perspektiv som et kritisk psykologisk perspektiv (Kragh-Müller, 1994, p. 8; Hviid, 1994a, p. 105f). I min læsning af teksten havde jeg dog vanskeligt ved at afgøre, hvilke perspektiver der var medvirkende til, at dette perspektiv kan betragtes som specifikt kritisk psykologisk.

Begrebet selvbestemmelse synes at være det begreb, Hviid især forbinder med den kritiske psykologi. Hun peger bl.a. på at: *”I den kritiske psykologi er følelser, tænkning, motivation og handling forbundet med hinanden i barnets udvikling af selvbestemmelse”* (Hviid, 1994a, p. 106). I et andet bidrag til samme værk definerer hun begrebet selvbestemmelse som: *”... det at udvikle rådighed over relevante livsbetingelser...”* (Hviid, 1994b, p. 39).

Det er ikke mit ærinde at sætte spørgsmålstegn ved disse forståelser af den kritiske psykologi. Jeg mener dog, at der kan stilles spørgsmålstegn ved, om de praksiseksempler og instruktioner som Hviid peger på som fordelagtige, udelukkende kan betragtes som fordelagtige i en kritisk psykologisk perspektiv.

Der ligger f.eks. vægt på, at den voksne udtrykker, at det accepterer barnet og dets følelser, hvilket let kan forveksles med en humanistisk psykologiske tradition, hvor ubetinget positiv accept betragtes som fundamental for udvikling imod selvaktualisering. Samtidig er det mit indtryk, at det er de færreste udviklingspsykologiske og børnepsykologiske teorier, der vil erklære sig uenig i, at barnets følelser ikke skal underkendes.

Derudover vægtes barnets frihed til følge og handle på egne behov så højt, at dette kun skal forhindres af den voksne, hvis barnet udsætter sig selv eller andre og deres selvbestemmelse for fare. Dette perspektiv synes heller ikke udpræget kritisk psykologisk, da en vægtning af individets frihed og selv-magt også kan genfindes inden for f.eks. den humanistiske psykologi.

For at vende tilbage til den opsummerende analyse kan den voksnes rolle i Hviids perspektiv betragtes som en art sikkerhedsforanstaltning, der skal sikre, at barnet hverken udsætter sig selv eller andre og deres selvbestemmelse for fare. Heri kan ligge et voksen-barn perspektiv, der peger på, at den voksne kan betragtes som mere indsigtfuld, og som bedre i stand til at vurdere de konsekvenser et barns handlinger kan få. Dette giver den voksne retten til at styre barnets handlinger i særlige situationer. Derudover er den voksnes rolle at acceptere barnets fuldt ud, hvilket også peger på, at der i voksen-barn relationen i dette perspektiv er et følelsesmæssigt afhængighedsforhold, hvor barnet er afhængigt af den voksne.

Barnet betragtes således som et individ, hvis selvbestemmelsesret skal beskyttes af den voksne, og hvis behov i så vidt muligt omfang skal imødekommes. Barnet er følelsesmæssigt afhængigt af voksne, og det har brug for handlingsmæssig, men ikke følelsesmæssig styring af en voksen.

Magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation må ud fra dette perspektiv altså til dels betragtes som en nødvendighed, men også som et forhold der i så vidt muligt omfang skal begrænses. Magtudøvelsen må ikke krænke barnets behov eller sætte unødige forhindringer for det dets selvbestemmelsesret.

I forhold til det perspektiv der er præsenteret tidligere via LP-modellen, betragtes magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation altså begge steder som et nødvendigt aspekt ved denne relation. Den store forskel ligger i, at Hviids perspektiv ikke kun lægger op til en meget begrænset magtudøvelse, men også at der i magtudøvelsen skal tages højde for, at barnets følelser accepteres og dets behov forsøges imødekommet.

4.2.2. Et humanistisk psykologisk perspektiv

De ovenstående forslag til hvordan magtudøvelse i voksen-barn relationen kan håndteres, ligger på flere områder i tråd med den humanistiske psykologis tanke om ubetinget accept og ønsket om ikke at fratage individet dets selv-magt.

Dette kan bl.a. ses i Hviids argument om, at den voksne skal begrunde sit afslag til barnet, ikke for at ændre barnets oprindelige ønske, men for at give udtryk for sin egen holdning. I humanistisk psykologisk optik kan dette betyde, at den voksne kan sætte grænser for barnets handlinger, men ikke for barnets indre holdninger og værdier. Disse grænser skal samtidig begrundes i de voksnes egne holdninger således, at barnet bibeholder kontakten med sine egne oprindelige værdier. Samtidig peger Hviid på, at hvis den voksne forsøger at ændre barnets ønske, kan dette resultere i, at barnet bliver afhængigt af den voksnes mening eller værdier. Dette kan minde om Rogers forståelse af, at barnet internaliserer ydre værdier, hvis det oplever at dette er en betingelse for den voksnes accept.

Derudover understreger Hviid at den voksne har ret til at bestemme over barnets handlinger, men ikke over dets følelser. Dermed argumenteres der for en beskyttelse af barnets indre følelsesliv og oplevelsesverden, som er i tråd med den humanistiske psykologis forståelse af vigtigheden i at bevare bevidst kontakt til den organismiske oplevelse. I et humanistisk psykologisk perspektiv kan der dog stilles spørgsmålstegn ved den voksnes ret til at begrænse barnet i dets handlinger, hvis disse er udtryk for aktualisering af barnets indre potentialer.

Begreberne magt og ansvar bliver koblet sammen af Hviid, hvilket også ses hos den humanistiske psykologi. Forskellen ligger blot i, at den voksne under særlige betingelser har ret til at overtage magten og dermed også ansvaret for barnets handlinger.

Betingelserne for at den voksne har ret til at udøve magt i forhold til barnets handlinger, er ifølge Hviid, at barnets handlinger kan være til fare for barnet eller andre eller krænke andres selvbestemmelsesret. I et humanistisk psykologisk perspektiv kan dette betyde, at den voksnes opgave er at sørge for, at barnet gennem sin egen aktualiseringsproces ikke er til skade for andre, eller begrænser dem i deres egen aktualiseringsproces. Den voksne bliver altså en art beskytter af alles ret og adgang til selvaktualisering. Barnet vil dog i et humanistisk psykologisk perspektiv ikke handle på måder, der kan skade det selv eller andre og deres selvbestemmelsesret, hvis det

handler i overensstemmelse med sit indre potentiale og aktualiseringstendens. Barnets indre potentiale betragtes nemlig inden for den humanistiske psykologi som udelukkende positivt eller neutralt. I et humanistisk psykologisk perspektiv synes der i modsætning til Hviids perspektiv, altså ikke at være behov for magtudøvelse i voksen-barn relationen, hvis blot barnet følger sin aktualiseringstendens.

4.2.3. Et kritisk psykologisk perspektiv

Den magtudøvelse som Hviid argumenterer for, opstiller i et kritisk psykologisk perspektiv andre livsbetingelser, handlerum og deltagermuligheder for barnet, end den magtudøvelse der blev præsenteret gennem LP-modellen.

En forskel er, at i der i Hviids model ikke argumenteres for at anvende hverken positive eller negative konsekvenser over for barnet. Derimod skal barnet anerkendes for dets behov og følelser, og samtidig gives en personlig forklaring af den voksne på, hvorfor det eksempelvis ikke må slå andre. Barnets deltagelse bliver dermed afhængig af de handlemuligheder, som denne tilgang til magtudøvelse indebærer. Barnet må f.eks. handle i forhold til den voksnes tolkning af dets behov og følelser, og i forhold til den voksnes argumenter. F.eks. kan barnet acceptere eller afvise den voksnes tolkning, eller erklære sig enig eller uenig i den voksnes argumenter. Det kan endda vælge ikke at følge den voksnes irettesættelser. Men det kan ikke deltage i denne voksen-barn relation uden at handle i forhold til disse aspekter.

Barnets handlerrum og livsbetingelser er også påvirket af, at de voksne kun har ret til at intervenere, hvis barnet udsætter sig selv eller andre og deres selvbestemmelsesret for fare. I en pædagogisk kontekst bliver barnets handle- og deltagermuligheder måske bredere, eller i hvert fald mindre betingede af regler og retningslinjer. Der er således ikke tale om, at barnet bliver mere frit, idet barnet i en kritisk psykologisk optik hverken er frit eller fanget i indre eller ydre forhold. Mennesket betragtes nemlig både som skabt af og skaber af dets egne livsbetingelser. Barnet handler således fortsat i forhold til de særlige livsbetingelser, og i forhold til det handlerum det bevæger sig i. Magtudøvelsen i dette handlerum indtager blot en anden form, og det er måske andre forhold end magtudøvelse, der præger barnets handlemuligheder. Eksempelvis kan barnets deltagelse i denne type handlesammenhæng være præget af, at forventninger og rammerne for deltagelse er mindre tydelige, end det f.eks. er tilfældet i en handlesammenhæng, hvor LP-modellens regler håndhæves.

Den form for magtudøvelse i voksen-barn relationen som Hviid peger på, ligger altså på flere områder i tråd med den humanistiske psykologis forståelse af barnets behov for ubetinget positiv accept, og dets forståelse af at magt i så vidt et omfang som muligt ikke skal fratages individet. Samtidig anses det dog ikke som nødvendigt at begrænse det fuldt ud aktualiserende barns handlinger i et humanistisk psykologisk perspektiv. Herved forstås magtudøvelse altså ikke som en nødvendighed i den pædagogiske voksen-barn relation, hvilket ellers synes at være tilfældet for Hviids bidrag.

I den kritiske psykologiske optik skaber denne form for magtudøvelse særlige handlemuligheder og handlerum for barnet, hvor det bl.a. må handle i forhold til den voksnes tolkning af dets behov og følelser for at deltage i denne handlesammenhæng. Samtidig kan der være tale om, at barnets konkrete handlemuligheder udvides i den forståelse, at den voksne kun har ret til at gribe ind, hvis barnets handlinger er til fare for andre eller deres selvbestemmelsesret. Dette dog med øje for at barnets deltagelse selvfølgelig er betinget af andre forhold i det konkrete handlerum. I en kritisk psykologisk optik kan vægtningen af barnets ret til selvbestemmelse således ses som en livsbetingelse, der er medvirkende til at skabe særlige handle- og deltagermuligheder for barnet i den pædagogiske praksis.

4.3. Den venlige magtudøvelse

Jeg har valgt også at inddrage eksempler fra bogen *Den venlige magtudøvelse* (Bartholdsson, 2009). Bogen er som nævnt i metodeafsnittet (2.3, Praksiseksempler) et produkt af en længere forskningsperiode, hvor Bartholdsson har observeret og gennemført interviews i en svensks folkeskoles BH-klasse og 5. klasse. Der er inddraget eksempler fra Bartholdssons observationer og interviews fra 5. klassen, for også at bidrage med et konkret praksisperspektiv på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. På grund af uddragenes form og længde vil der efter hvert uddrag følge en analyse af, hvilke perspektiver den humanistiske psykologi og den kritiske psykologi kan bidrage med i forhold til det konkrete eksempel.

4.3.1. Efter sløjdtimen

Det første uddrag jeg har valgt at inddrage, er en observation. 5. klasse havde dagen før haft sløjd på en anden nærtliggende skole. Sløjdlæreren havde dagen forinden skrevet i klassens kontaktbog, som de medbringer mellem skolerne, at nogle af eleverne havde en kedelig indstilling i timerne. Læreren navngav ikke disse elever.

Nina, klasselærere for 5. klasse samler sløjddgruppen ude i garderoben (Bartholdsson, 2009, p. 124f):

”Det er rigtig kedeligt at høre det her, ” indleder Nina, da alle er samlet i garderoben. Nina er ikke helt klar over, hvilke elever der er tale om. Hun vil vide, hvem sløjdlæreren tænker på, og nogle af eleverne peger umiddelbart på Amanda og Mette som dem, der var negative i sløjd. I den efterfølgende samtale må Amanda bære hovedansvaret for det negative billede, som sløjdlæreren har fået af klassen. Klassekammeraterne sidder tavse med alvorlige miner, og Mette, der også er blevet udpeget som sur, men som her slipper for lærerens vrede, stirre ned i gulvet under hele samtalen. Selv om læreren udøver et stærkt pres på Amanda, nægter hun at indrømme, at hun skulle have gjort noget forkert. Hun mener, at hendes opførsel over for sløjdlæreren er en konsekvens af, at hun ikke får tilstrækkeligt med hjælp. Hun siger desuden, at hun synes, at sløjdtimerne er kedelige. Nina spørger de andre elever, om de mener, at de får den hjælp, de har brug for. De svarer enstemmigt ”ja” på dette spørgsmål. Maria, en af klassekammeraterne, henvender sig til Amanda og anklager hende for at være besværlig og forstyrre klassen. Amanda siger – med dirrende stemme og med opspærrede øjne rettet mod Nina – at hun ikke har tænkt sig at ændre sig, hvis ikke ”den anden part gør det først”. Nina mener, at Amanda må tage ansvar for sig selv, ikke skyde skylden på andre, og at det bare går ud over hende selv at have sådan en indstilling. Da diskussionen mellem Nina og Amanda går i ring, sætter Amanda sagen på spidsen og siger:

”Jeg er født med den forkerte indstilling, og den kan man ikke tage fra mig! Sådan er jeg! ”

Nina sukker og beder både Amanda og Mette om at tage sig sammen og opløser så endelig den lille forsamling.

Alle går ind i klasseværelset igen. På vejen ind standser Nina Mette og tager hende lidt til side uden for de andres hørevidde. Også jeg standser op for at vente op Mette. Nina siger til Mette, at hun godt ved, at hun i virkeligheden er ”en glad pige”, der ikke burde lytte til Amanda. Mette protesterer og siger, at hun overhovedet ikke er en glad pige.

”Jo, du er så, ” insisterer Nina. ” Jeg ved, at du er glad og positiv. ”
De forsvinder ind i klasseværelset. Alene tilbage i garderoben sidder
Amanda sammenkrøbet på en opbevaringskasse. Jeg går hen til hende og
spørger, hvordan hun har det, men hun beder mig om at gå tilbage til
klasseværelset. ”Jeg vil gerne være alene lidt, ” siger hun. (Bartholdsson,
2009, p. 125f).

Amandas kritik af sløjdlæreren bliver på sin vis hørt af Nina, men i stedet for at acceptere og anerkende Amandas oplevelse af ikke at få nok hjælp, afprøver hun Amandas oplevelse ved at spørge de andre elever. Idet de andre elever svarer ”ja” til spørgsmålet om, hvorvidt de synes de får hjælp nok, underkendes Amandas oplevelse af situationen, hvilket ikke kan forenes med den humanistiske psykologiske tanke om centralisering af individets subjektive oplevelse, fremfor hvordan virkeligheden i realiteten er.

Nina peger samtidig på, at Amanda må tage ansvar for sig selv og ikke skyde skylden på andre. At ansvaret lægges over på klienten eller eleven i dette tilfælde, er egentlig foreneligt med en humanistisk psykologisk praksis. På den anden side går individets ansvar i den humanistiske psykologi hånd i hånd med selv-magt og frihed, hvilket vel ikke er til stede i en situation, hvor eleverne mere eller mindre pålægges at deltage i bestemte fag og endog med en særlig attitude. Der er altså tale om, at eleven pålægges et ansvar uden dog at stå i en position, hvor hun kan ændre de ydre forhold.

Det er samtidig interessant, at det ikke er elevernes faglige arbejde, der udøves magt overfor, men derimod deres indstilling til faget.

Dette, at en positiv indstilling er central for lærerens styring af eleverne, understreges endvidere af Ninas appeller til Mette om, at hun er en glad pige. Selvom Mette afviser dette mærkat i første omgang, insisterer Nina, uden at lytte til eller forsøge at forstå Mettes afvisning alligevel på, at Mette er glad og positiv. Selvom dette vel på sin vis er et forsøg fra læreren på at tro på elevernes gode intentioner, så sætter det alligevel Mette i en situation, hvor hendes oplevelse og følelsesliv bliver gjort til noget problematisk, noget der kan være rigtigt og forkert. Det er rigtigt at være glad og positiv, og forkert at være sur og negativ. I et humanistisk perspektiv kan dette muligvis betragtes som betinget accept, i dette tilfælde ikke kun af elevens handlinger, men også af elevens indstilling og følelser. Lærerens accept af eleven bliver således

afhængig af, at eleven udviser den korrekte positive indstilling til skolen og dens indhold.

Set med den kritiske psykologis briller sætter lærerens styrende funktion i forhold til elevernes indstilling i sløjd forskellige handlemuligheder op for Mette, Amanda og de andre klassekammerater. Først og fremmest stilles klassekammeraterne i en situation, hvor de enten kan vælge at udpege Amanda og Mette, som de der har været negative, eller vælge at gå direkte imod Ninas instrukser og undlade at udpege dem, med den risiko at de alle bliver sanktioneret. Derudover sættes Mette og Amanda i en situation, hvor de enten kan acceptere Ninas kritik og irettesættelser som legitime, eller forsøge at forsvare deres egne handlinger. Amandas modstand ser umiddelbart ud til at være mest omfattende, hvilket muligvis kan hænge sammen med, at hun ifølge observationen bliver kritiseret og irettesat direkte. Imens vælger Mette hverken at forsvare sig selv eller acceptere Ninas irettesættelser, ved at se ned i jorden.

Amandas udtalelse om at hun er født med den forkerte indstilling, kan igen ses som en handling på Ninas forsøg på at forandre elevernes indstilling til timerne. Hvis lærerens styring af elevernes indstilling betragtes som en livsbetingelse for eleverne, kan der i dette tilfælde være tale om, at Amanda forsøger at ændre denne livsbetingelse ved at argumentere for, at hendes indstilling ikke er en hun selv bestemmer over, det er en hun er født med. De andre elever bidrager dog til, at opretholde livsbetingelserne som de er, ved ikke at gøre indsigelser eller bakke Amanda op. Dette kan muligvis betragtes restriktiv handleevne, hvor eleverne hovedsageligt er rettet imod at opretholde deres nuværende handleevne fremfor at udvide den.

Amandas udtalelse om at hun er født med en forkerte indstilling, giver samtidig udtryk for en humanistisk psykologisk holdning, der kan referere tilbage til menneskets medfødte aktualiseringstendens.

4.3.2. Spørg Amanda, hun gør det hele tiden.

Understående er et uddrag fra et interview med Maria fra 5. klasse, der af Bartholdsson beskrives som veninder med Amanda og som en del af den ”seje” pigegruppe. Ved spørgsmålet om hvad eleverne kan gøre, hvis de synes nogen gør noget forkert, bringes Amanda på banen igen (Bartholdsson, 2009, p. 156f).

Åsa: "Mm. Men hvordan er det så for eksempel, hvis du synes, at noget er forkert eller dumt? "

Maria: "Jeg siger det til dem, for de har respekt for mig. "

Åsa: "Mm. Vennerne, altså? "

Maria: "Mm."

Åsa: "Men kan du sige det til Nina, hvis du synes, at hun gør noget forkert eller dumt? "

Maria: "Nej, det gør jeg ikke. "

Åsa: "Ikke? "

Maria: "Nej? "

Åsa: "Hvorfor ikke? "

Maria: "Det er bare sådan, at sådan noget siger man ikke. For jeg vil ligesom ikke være dum eller noget. "

Åsa; "Mm? Hvad tror du, at der ville ske, hvis du gjorde det? "

Maria: "Ja, det kan du jo spørge Amanda om, hun gør det hele tiden. "

Åsa: "Amanda? "

Maria: "Ja, det gør hun stort set hele tiden. "

Åsa: "Og hvad, hvad sker der så? Hvordan ville du beskrive det, der sker for Amanda? "

Maria: "Det er nok meget sådan, at Nina og Amanda, de ... Nina, hun forsøger jo virkelig at få det til at fungere i klassen og sådan noget, men Amanda, hun er ikke altid så let. Hun er jo forbandet næsvis og skændes med alle lærere og klassekammerater. "Det er jeg ligeglad med" og sådan noget, siger hun hele tiden. "

Åsa: "Hvorfor tror du, der er nogen, der opfører sig sådan? "

Maria: "Hun er usikker. " (Bartholdsson, 2009, p. 156f)

Maria forbinder altså Amandas modsigelse af lærerne med en usikkerhed. Dette kan virke modsigende, idet det også forbindes med den handling at fortælle nogen det, når man synes, at de gør noget forkert, hvilket umiddelbart ellers ville være forbundet med et vist mod. Samtidig fortæller Maria også, at hun ikke vil fortælle lærerne, det hvis hun synes at de gør noget forkert, fordi hun ikke vil "være dum eller noget" og fordi "sådan noget siger man ikke".

Selvom lærerens magtudøvelse ikke direkte beskrives i ovenstående, mener jeg alligevel, at Maria peger på et magtforhold. Nemlig at eleverne ikke har ret til at fortælle det til lærerne, hvis de synes, at de gør noget forkert.

Et sådant magtforhold mellem lærer og elev kan i et humanistisk psykologisk perspektiv ses som problematisk. Som i den klientcentrerede terapi hvor klienten sættes i centrum, bør eleven i en humanistisk psykologisk optik også sættes i centrum. Eleven skal således ikke fratages sin selv-magt, men derimod være centrum for undervisningens opbygning. At eleven har selv-magt, og er centrum for undervisningen, indbefatter vel også en ret til at ytre sig med personlige meninger og følelser. For hvis eleven ikke har ret til at ytre personlige meninger, hvordan skal undervisningen så blive elevcentreret? Maria peger på, at det ikke er acceptabelt at ytre sig, når ens holdninger eller følelser er i modstrid med lærerens. Eleverne sættes således i en situation, hvor de i en humanistisk psykologisk forståelse må undertrykke deres organismiske oplevelse, i hvert fald over for læreren, hvis de vil bibeholde en positiv relation hertil. Maria giver dog udtryk for, at hendes organismiske oplevelse ikke ligger uden for hendes egen bevidsthed, idet hun er bevidst om, at hun kan mene noget andet end læreren, men også om at det ikke er acceptabelt at udtrykke dette. Der kan altså på denne måde ikke være tale om splittelse i en humanistisk forståelse, men måske nærmere om at eleverne står i en situation, hvor deres aktualiseringsmuligheder begrænses af det asymmetriske magtforhold, der er i lærer-elev relationen. Eleverne kan således have udviklet en bevidsthed om, at nogle af deres indre oplevelser ikke er acceptable at give udtryk for over for læreren, og samtidig have udviklet en evne til at holde disse skjult uden at miste forbindelsen fuldkomment til deres organismiske oplevelse.

Det magtforhold mellem lærer og elev der bliver illustreret i det ovenstående intervieweksempel, sætter i en kritisk psykologisk optik nogle særlige handlemuligheder op over for eleverne og lærerne. Først og fremmest skaber det et handlerum, hvor eleverne står i et asymmetrisk forhold til lærerne. Dette betyder, at eleverne kan vælge at undlade at udtrykke sig i modstrid med lærerne når læreren er i nærheden, for at undgå ballade og for ikke at "*være dum eller noget*". Eleverne kan også vælge at udtrykke sig i modstrid med lærerne, hvilket kan bevirke forskellige konsekvenser fra lærerens side, og også at de andre elever betragter en som "*usikker*", som Maria formulerer det. I det handlerum der opstår i lærer-elev relationen, er det

således ikke umiddelbart muligt for eleven at udtrykke sig i modstrid med læreren, uden at dette bliver betragtet som forkert eller som en udfordring af lærerens autoritet. Eleverne har derved tilsyneladende ikke mulighed for at ændre deres livsbetingelser i dette handlerum, uden at dette vil få negative konsekvenser for dem selv og måske også for deres klassekammerater. Elevernes deltagelse i de handlerum der er præget af et asymmetrisk lærer-elev forhold, må således være præget af, at eleverne må forholde sig til det forhold, at lærerens ord og opfordringer ikke kan udfordres, uden at elevens handlemuligheder forandres og måske indskrænkes. Eksempelvis kan lærere eller elever gennemføre sanktioner eller påtale over for de elever, der udfordrer læreren. Dette kan f.eks. være tilfældet i observationen efter sløjdtimen, hvor Amanda ikke kun irettesættes af læreren Nina, men også af en klassekammerat. Amandas handle- og deltagermuligheder sættes derved på spil. Dette gælder ikke kun for hendes handle- og deltagermuligheder i lærer-elev relationen med Nina, men også i elev-elev relationen med de andre børn.

Derudover kan Marias valg om ikke at konfrontere Nina, når hun synes, at hun gør noget dumt eller forkert, betragtes som om, at Maria handler umiddelbart. Hun indordner sig altså under de nuværende forhold, og forsøger ikke at ændre livsbetingelserne for hende selv og for hendes klassekammerater. Amandas handlinger kan derimod betragtes som middelbare i det omfang, at hun forsøger at ændre livsbetingelserne i det handlerum, der udspiller sig mellem lærer og elev. Dette gør hun dog med den konsekvens, at de nuværende handlemuligheder sættes på spil.

4.4. Sammenfattende analyserefleksioner

De ovenstående analyser peger på, at magtudøvelse i voksen-barn relationen i de fleste tilfælde, må betragtes som problematiske for barnets udfoldelse af indre potentialer i en humanistisk psykologisk optik. Når magten praktiseres med regler, konsekvenser og styring af elevens handling og indstilling, vil den i humanistisk psykologisk optik kunne betragtes som en udfordring for elevernes selvaktualisering og udvikling imod sundhed. Samtidig må det påpeges, at enhver magtudøvelse hvor eleven ikke sættes i centrum og fratages sin selv-magt, må anses som i modstrid med den humanistiske psykologiske tanke. Derudover vil en sådan magtudøvelse fratage eleven ansvar for sig selv, sine handlinger og valg.

Den eneste form for magtudøvelse i voksen-barn relationen der til dels kan forenes med den humanistiske tanke, var den der blev præsenteret af Hviid. Her lægges der

vægt på, at den voksne i sin magtudøvelse anerkender og acceptere barnets følelser og handlinger, og at der kun udøves magt i situationer, hvor barnet udsætter sig selv eller andre for fare, eller krænker deres ret til selvbestemmelse. I et humanistisk psykologisk perspektiv vil der dog ikke være behov for regulering af barnets handlinger, hvis barnet følger sine indre potentialer og aktualiseringstendens. Dette kan betragtes som en generel modstand imod magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation.

Den kritiske psykologi kan bidrage med et perspektiv, hvorigennem magtudøvelse og den måde den udformer sig på, kan forstås som særlige livsbetingelser, som elever og lærere må handle i forhold til, når de bevæger sig inden for det pædagogiske handlerum og i voksen-barn relationen. Derved tilbydes der via en kritisk psykologi et blik på magtudøvelse, som noget der ikke i sig selv undertrykker, men som noget der er med til at forme, og som selv bliver formet af elevens deltagelse og handling i konkrete handlerum. Samtidig kan den kritiske psykologi bidrage med et blik for, hvilke handlinger og deltagelsesformer der er med til at udvide elevernes handlemuligheder, og hvilke der er medvirkende til at opretholde de eksisterende handlemuligheder inden for den pædagogiske voksen-barn relation.

Den kritiske psykologi kan dog ikke umiddelbart anvendes til at vurdere, om den ene type magtudøvelse skal foretrækkes frem for andre.

Den kritiske psykologis blik på magtudøvelse bliver således et blik, der ikke kan hjælpe med at værdisætte forskellige former for magtudøvelse eller tale for eller imod magtudøvelse. Det kan derimod hjælpe til at forstå, hvordan forskellige magtudøvelsesformer lægger op til og fordrer bestemte handle- deltagermuligheder, for de elever og lærere der deltager i denne praksis.

5. DISKUSSION

I dette afsnit diskuteres de perspektiver på magtudøvelse, som den humanistiske psykologi og den kritiske psykologi på baggrund af analysen kan bidrage med. Jeg vil i forlængelse heraf diskutere, hvilke konsekvenser der kan være forbundet med disse perspektiver på magtudøvelse.

Først vil jeg diskutere, hvordan et humanistisk psykologisk perspektiv på den pædagogiske voksen-barn relation kan resultere i en særlig form for magtudøvelse. Derefter vil der komme et afsnit omhandlende konsekvenser ved praktiseringen af denne form for magtudøvelse.

I de to efterfølgende diskussioner vil jeg diskutere konsekvenser ved anvendelsen af et kritisk psykologisk perspektiv på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Her vil der være fokus på, hvordan et kritisk psykologisk perspektiv kan have konsekvenser for den pædagogiske praksis, samt på hvordan et kritisk psykologisk perspektiv kan være forbundet med legitimering af magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation.

Den efterfølgende diskussion tager udgangspunkt i specialets forforståelse om, at magtudøvelse er en nødvendighed i den pædagogiske voksen-barn relation. Herudfra vil de to psykologiske teories anvendelighed blive behandlet.

Slutteligt vil der blive præsenteret en diskussion af specialet metode.

5.1. Fra selvaktualisering til skjult magtudøvelse

Dette diskussionspunkt tager udgangspunkt i den humanistiske psykologis generelle modstand imod magtudøvelse. Jeg vil herudfra diskutere, på hvilken måde magtudøvelse kan praktiseres, når denne teori anvendes i forhold til magtudøvelse i den nutidige folkeskoles kontekst.

Som påvist i analysen vil de fleste former for magtudøvelse blive forstået som krænkende for barnets selvaktualisering i et humanistisk psykologisk perspektiv. Dette kan tolkes som en generel modstand imod magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Denne generelle modstand tager afsæt i den humanistiske psykologis grundlæggende forståelse af mennesket som en organisme, der kun gennem frihed kan udvikle sig imod sundhed.

Det er måske især en disciplinerende magtudøvelse, som den f.eks. repræsenteres af LP-modellens anvendelse og håndhævelse af regler, der kan betragtes som krænkende

for barnet i et humanistisk perspektiv. Denne type magtudøvelse lægger sig som nævnt tæt op ad en behavioristisk tradition, hvor stimuli-respons sammenhænge kan anvendes til at forklare og styre menneskets adfærd (Egidius, 2001, p. 66).

Det er to klart forskellige menneskesyn, der ligger til baggrund for den behavioristiske psykologi og den humanistiske psykologi, hvilket kan forklare den store forskel, der ligger i disse retningers tilgang til og anvendelse af magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Hvor den humanistiske psykologi betragter mennesket som født med et indre personligt potentiale, skal mennesket i en behavioristisk tradition formes gennem forskellige stimuli-respons prægninger (Egidius, 2001, p. 66). Mens magtudøvelse i et humanistisk psykologisk perspektiv krænker barnets medfødte potentiale, og altså ikke betragtes som en nødvendighed, må magtudøvelse i en behavioristisk tradition anses som en nødvendighed for at forme individet til et ordenligt menneske.

Rogers forholder sig selv til spørgsmålet om uddannelse i et oplæg på en konference i Harvard i april 1952.

Her peger han bl.a. på, at selv-optaget og selv-tilegnet læring er den eneste læring, der er væsentlig, og at denne læring ikke kan meddeles af andre, men derimod må tilegnes gennem egne erfaringer (Rogers, 1961, p. 10). Derudover peger Rogers også på, at undervisning kan have en ødelæggende karakter, idet den kan lede til, at individet begynder at mistro egne erfaringer (Rogers, 1961, p. 10f). Disse forståelser af læring og undervisning leder ifølge Rogers til forskellige konsekvenser, herunder at undervisning må afskaffes. Læring vil derimod finde sted, fordi mennesker søger sammen, fordi de gerne vil lære (Rogers, 1961, p. 11).

Rogers betragtninger i forhold til uddannelse kan virke ret ekstreme, hvilket han også selv mener (Rogers, 1961, p. 11). Men perspektivet understreger, at der kan være visse udfordringer ved at forholde sig til magtudøvelse i en nutid folkeskolemæssig kontekst gennem et humanistisk psykologisk perspektiv.

Den nutidige folkeskole er nemlig konstrueret således, at eleverne skal følge bestemte fag og læreplaner. Derudover er der 9 års undervisningspligt i Danmark, hvilket betyder at børn fra de fylder 6 år, er forpligtet til at følge undervisning i den danske folkeskole, eller en undervisning der lever op til det der forventes i folkeskolen (Folkeskoleloven §33; § 34).

Denne pligt til at følge undervisning synes ikke forenelig med Rogers perspektiv om at væsentlig læring kun finder sted, når mennesker frivilligt søger sammen, fordi de ønsker at lære. Dette betyder at selve undervisningspligten, når den praktiseres som den gør i dag, kan anses som en udfordring for elevernes selvaktualisering og mulighed for at tilegne sig væsentlig læring ud fra et humanistisk psykologisk perspektiv.

Det danske uddannelsessystem, som det ser ud i dag, kan altså i sig selv betragtes som magtudøvende og som skadende for elevernes aktualiseringstendens og udvikling imod sundhed i et humanistisk perspektiv. Det danske uddannelsessystem begrænser i denne optik individets frihed til væsentlig læring og selvaktualisering. Dette synes paradoksalt idet folkeskolens formål bl.a. beskrives som: *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati."* (Folkeskoleloven §1 stk. 3). I en humanistisk psykologisk optik kan der altså stilles spørgsmål ved, om folkeskolen som den ser ud i dag, pga. sin undervisningspligt og faste læreplaner, kan leve op til sit eget formål om at være præget af åndsfrihed og forberede eleverne på frihed og medansvar.

Modsat kan der stilles spørgsmål ved, om en afskaffelse af folkeskolen og undervisningspligten kan lede til, at mennesket bliver mere frit og udvikler sig mere positivt. En afskaffelse af folkeskolen kan nemlig også betyde, at elevens adgang til viden og kundskaber bliver vanskeligere. Hvis denne adgang kompliceres i en sådan grad, at eleverne afskæres muligheden for eksempelvis at lære at læse, kan det betyde, at deres mulighed for at realisere et læsepotentiale forsvinder.

Derved kan folkeskolen, som den fremstår i dag, på den ene side anses som en ressource, der kan fremme elevernes selvaktualisering ved at lette tilgængeligheden af viden og kundskaber. På den anden side kan folkeskolen i kraft af undervisningspligten, også anses som en institution, der kan krænke elevernes selvaktualisering, i de tilfælde hvor der er uoverensstemmelse mellem skoles krav til eleverne og elevernes indre personlige potentiale.

Hvis den danske undervisningspligt i en humanistisk psykologisk optik ikke skal krænke elevens udvikling imod sit fulde potentiale, må eleven være indre motiveret, for alle de aktiviteter og undervisningsforløb det gennemfører. At alle elever kan være indre motiveret for at aktualisere de samme potentialer på det samme tidspunkt, synes ikke at stemme overens med en humanistisk psykologisk forståelse, hvor

aktualiseringstendensen netop beskrives som individets tendens til at udfolde sit indre *personlige* potentiale. At potentialerne er personlige indikerer, at der ikke er tale om, at mennesket udvikler de samme potentialer i den samme rækkefølge.

Dette kan betyde, at undervisning i et humanistisk psykologisk perspektiv bør være individualiseret, så det tilpasses den enkelte elevs motivationer. Dette stiller særlige krav til den folkeskolemæssige kontekst, der skal danne rammerne for individualiseret læring, som bygger på elevernes motivationer.

Denne form for undervisning og læring kan umiddelbart synes vanskelig at forene med folkeskolen, som den ser ud i dag. Her består klasserne af 28 elever med hver deres motivationer og behov, samt en eller to lærere der kan facilitere elevernes udvikling. I forhold til folkeskolen som den ser ud i dag, kan der altså opstå et modsætningsforhold, hvor overbevisningen om at elevernes motivation for den konkrete undervisning er en nødvendighed, står i modsætning til, at undervisningen på grund af forskellige kontekstmæssige forhold, f.eks. elev normering og faste uddannelsesplaner, ikke kan totalt indviddifferentieres. Dette modsætningsforhold er måske det, der viser sig i Bartholdsson observationer i den svenske 5. klasse. I analysen blev det nemlig påvist, at den magtudøvelse der bl.a. finder sted i folkeskolen, ikke kun drejer sig om elevernes handlinger, men i høj grad også om deres indstilling. Eleverne skal altså ikke kun lære særlige fag, de skal også være motiverede herfor. Hvis eleverne ikke udviser den rette motivation, kan læreren gennem forskellige former for magtudøvelse forsøge at motivere eleven, eller i hvert fald præge eleven til at udvise motivation, selvom eleven ikke nødvendigvis er motiveret.

Årsagen til at lærerne anvender magt i forhold til elevernes motivation og indstilling, kan være vanskelig at afgøre. Det er f.eks. muligt, at læreren ser det som sin opgave at vække elevernes interesse og motivation, og forsøger at gøre dette gennem særlige magtudøvelsesstrategier. En anden mulighed er at lærerne pga. en generel modstand imod magtudøvelse, ikke ønsker at se i øjnene, at der anvendes magt i folkeskolen. Dette kan overkommes, hvis eleverne tilsyneladende er motiverede for de aktiviteter der gennemføres. Derved skal læreren ikke direkte pålægge eller tvinge eleverne til f.eks. at øve tyske gloser, fordi eleverne tilsyneladende selv er motiveret herfor, eller i hvert fald ikke udviser direkte modstand.

Dette kan paradoksalt nok betyde, at den humanistiske psykologiske forståelse af magtudøvelsens unødvendighed kan lede til en anden form for magtudøvelse. Nemlig

magtudøvelse over elevernes følelsesliv og motivation. Dette ser jeg ikke som den humanistiske traditions intention, men dette kan være konsekvensen, når det humanistiske perspektiv anvendes i en skolemæssig kontekst, som den ser ud i dag.

Med udgangspunkt i dette speciales forståelse af, at magtudøvelse er en nødvendighed i den pædagogiske voksen-barn relation, kan der være tale om, at den humanistiske tradition og forståelse af at barnet kun kan udvikle sig imod sundhed gennem frihed og aktualisering af indre personlige potentialer, leder til en magtforskrækkelse hos lærere og pædagoger. Ydre tydelig magtudøvelse forbindes nemlig med krænkelse af barnets aktualiseringstendens. Denne magtforskrækkelse skal måske også anses som en modreaktion på den sorte skoles autoritære og magt dyrkende tilgang til børn og læring.

Magtforskrækkelse kan give visse udfordringer, og kan resultere i at lærere, pædagoger og andre voksne der arbejder med børn, forklæder deres magtudøvelse som omsorg (Sauer, 2012). Denne forklædning kan være så god, at de voksne ikke engang selv kan gennemskue den, hvilket kan give yderligere udfordringer i voksen-barn relationen, for som Bartholdsson udtrykker det: *"Hvis man ikke erkender, at ens adfærd er udtryk for magtudøvelse – hvordan kan man da erkende at den misbruges?"* (Bartholdsson, 2009 p. 199).

Der opstår altså en risiko for, at magtmisbrug ikke umiddelbart kan identificeres, når magten udøves på denne mere usynlige facon. Den usynlige magtudøvelse kan tage form som en art manipulation frem for direkte instrukser og irettesættelser. Der kan eksempelvis være tale om en lærer der i stedet for at bede klassen om ro, siger noget i retningen af: "I er de store nu, i burde kunne være stille i klassen". Derved undgår læreren at udøve en tydelig magt gennem direkte irettesættelser. I stedet appelleres der til elevernes ansvarsfølelse og oplevelse af sig selv som "de store" i et forsøg på at skabe ro i klassen.

I forlængelse heraf kan den voksnes anspændte forhold til magt betyde, at den voksne får vanskeligt ved at håndtere konflikter med børnene, og at uacceptabel adfærd ikke kan konfronteres direkte (Sauer, 2012).

Det humanistiske perspektiv kommer altså til kort, når den anvendes i relation til magtudøvelse i pædagogiske voksen-barn relationer i en skolemæssige kontekst. Et sådant perspektiv risikerer nemlig at resultere i en, for både voksne og børn, skjult og

manipulerende magtudøvelse. Når en sådan magtudøvelse anvendes, er det ikke kun vanskeligt at vurdere den som nødvendig eller unødvendig, og om den er til barnets bedste eller ej. Det gør det også vanskeligt at udøve modstand imod den.

Dette rejser spørgsmålet om, hvilke konsekvenser en skjult magtudøvelse kan have for de børn, der skal navigere i den. Dette spørgsmål vil blive behandlet i næstkommende afsnit.

5.2. Forvirring, eksklusion og diagnosticering

Dette afsnit vil behandle forskellige mulige konsekvenser ved anvendelse af en skjult magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Der vil være fokus på de konsekvenser, barnet kan opleve, når det mødes med denne form for magtudøvelse.

Som nævnt tidligere kan skjult magtudøvelse i en pædagogisk voksen-barn relation gøre det vanskeligt for både voksne og børn at forholde sig til magten. Det bliver vanskeligt for den voksne at anerkende egne handlinger som magtudøvende, hvilket gør det lige så vanskeligt at reflektere over dens berettigelse. Dette må ellers anses centralt, for at undgå at magten misbruges.

Samtidig bliver det vanskeligt for de børn magten udøves imod, at identificere magten som magt. Det er ikke tilstrækkeligt, at barnet handler efter de voksnes anvisninger og anmodninger. De skal også selv ville det, de voksne ønsker de skal gøre. Derudover praktiseres den usynlige magt på en måde, hvor den voksne ikke direkte italesætter sine ønsker og anvisninger. Magtens usynlighed gør det altså vanskeligt for barnet at udøve modstand imod den, hvilket ellers må anses som centralt i et demokratisk samfund, der bygger på folkestyre og personlig frihed (Den store danske, Demokrati). På et individorienteret plan kan den skjulte magtudøvelse, som der kan følge i kølevandet på et humanistisk psykologisk perspektiv på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation, have flere konsekvenser.

Eksempelvis er det muligt, at den skjulte magtudøvelse kan lede til, at børnene oplever den samme frustration og usikkerhed, som mine medstuderende og jeg har oplevet, når vi er gået fra et vejledermøde med en fornemmelse af, at vejleder ville have os til at gøre noget bestemt, men ikke kunne sige det helt konkret. Dette kan lede til, at børnene bruger megen energi på at gennemskue, hvad den voksne egentlig gerne vil, ligesom jeg har brugt meget energi på at prøve at gennemskue hvad vejleder egentlig gerne ville.

I Bartholdssons (2009, p. 117f) undersøgelse, som der er inddraget eksempler fra i analyseafsnittet (4.3, Den venlige magtudøvelse), beskrives en observation hvor eleven Frida, spørger om lov til at printe en avis, hun selv har lavet. Frida får lov af læreren Ghita. Da Frida ser, at hendes klasselærer Nina er i rummet ved siden af kopirummet, bliver hun usikker. Hun får en anden elev til at kopiere, og gemmer sig. Til spørgsmålet om hvorfor hun gemmer sig, svarer hun: ”*Jeg ved, at hun bliver vred på mig*” (Bartholdsson, 2009, p. 117). Denne episode kan ses som et eksempel på en usikker elev, der selvom hun har fået lov til at kopiere af Ghita, alligevel har en fornemmelse af, at hendes klasselærer mener noget andet. En usikkerhed der betyder, at Frida ikke kan handle på de instruktioner, hun har fået af Ghita. Dette kan betyde, at eleven ikke kun kan være udfordret i forhold til at tolke, hvad den enkelte lærer egentlig mener, men også må forholde sig til, om de konkrete tilladelser og instruktioner der gives af en lærer, også er gældende, når de møder en anden lærer. Episoden ender med, at Nina i en vred tone spørger Frida hvad hun laver, og informerer Frida om, at det er privat det der printes (Bartholdsson, 2009, p.117f). Selvom Nina ikke direkte fortæller eleverne, at de ikke må printe, samler eleverne alligevel tingene sammen og går. Dette kan ses som et eksempel på en episode, hvor eleverne må tolke på lærerens udsagn, for at finde ud af hvad han/hun egentlig gerne vil have dem til. I denne situation synes de dog umiddelbart ikke i tvivl.

Frida svarer ikke på Ninas spørgsmål om, hvorvidt hun har fået lov til at kopiere, og henvender sig i stedet til en anden elev, og siger: ”*Jeg vidste, at hun ville blive vred*”. Dette aspekt ved episoden og Fridas nervøsitet for at Nina bliver vred på hende, selvom hun har fået lov til at kopiere af Ghita, kan indikere, at Frida ikke tror på, at hun vil blive hørt af Nina, hvis hun siger sin mening eller forklarer sig. Hvis Nina ikke anerkender, at hun udøver magt over Frida, kan hun på sin vis også undgå at forholde sig til Fridas position og holdninger. Hvis Nina derimod anerkendte sin position og handling som magtudøvende, ville hun måske være mere bevidst om at lytte til Fridas mening, for at blive i stand til at tage den bedste beslutning og vurdere om det er ok, at hun kopierer eller ej.

Hvis det samtidig forudsættes at magtudøvelse indeholder en risiko for krænkelse, kan ovenstående eksempel tolkes i retning af, at den usynlige magtudøvelse er krænkende over for børnene, fordi de sættes i en position, hvor de hverken får klar besked eller bliver lyttet til. Alligevel forventes de at gøre, som læreren mener de skal gøre, uden at han/hun direkte instruerer dem heri.

I forlængelse af ovenstående eksempel er det muligt, at nogle elever kan få vanskeligt ved at navigere i den pædagogiske kontekst, hvor den voksnes magtudøvelse både er skjult og et tabu. Eleverne kan nemlig komme i en situation, hvor de må tolke på lærerens udsagn, for at regne ud hvad læreren egentlig gerne vil. Eleverne må således udvikle eller være i besiddelse af en evne til at opfatte det subtile. Et forhold som Bartholdsson også peger på i sin undersøgelse (Bartholdsson, 2009, p. 115).

De elever der ikke udvikler denne evne til at opfatte det subtile, og som har vanskeligt ved at forvalte selvkontrol og agere i overensstemmelse med de uskrevne regler i skolen, kan få vanskeligt ved at navigere i den pædagogiske kontekst. I tråd hermed kobler Bartholdsson i et interview (Skolen skaber selv sine utilpassede elever, 2009) skolens autoritetskrise med, at et stigende antal børn udskilles som utilpassede. Hun mener, at stigningen i antallet af diagnosticerede skolebørn til dels kan tilskrives, at skolen overlader ansvaret til eleverne. Eleverne forventes altså at være i stand til at lede og styre sig selv. De elever der ikke er i stand til dette, risikerer at blive ekskluderet som anderledes og diagnosticerede. Det fremgår ikke af artiklen, om Bartholdsson har dokumentation for denne påstand.

I Danmark er der de seneste år set en markant stigning i antallet af personer, der medicineres med lægemidler mod ADHD (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 179). ADHD er forbundet med opmærksomhedsforstyrrelse og uhensigtsmæssig impulsivitet (Nielsen & Jørgensen, 2010, p. 183). Diagnosen kan ikke kun betragtes som en psykiatrisk diagnose, men også som en klassificering af en bestemt type adfærd. Hvis dette betragtes i lyset af den overstående diskussion om den magtforskrækkede skoles behov for, at udskille elever der ikke har kompetencer til at styre sig selv, synes det oplagt, at der udvikles en sensitivitet og sårbarhed over for elever, der er præget af impulsiv adfærd. Disse elever har jo per definition vanskeligt ved netop at styre og kontrollere sig selv. I forlængelse heraf peger Jørgensen (2014, p. 17) på, at stigningen i antallet af drenge der er i medicinsk behandling for ADHD, måske kan hænge sammen med, at rummeligheden overfor larmende og udadreagerende drenge bliver mindre.

Det er ikke min intention at underkende ADHD diagnosens medicinske og somatiske baggrund. Ligesom jeg heller ikke hævder, at skolens magtforskrækkelse kan betragtes som en enkeltstående årsag til stigningen i antallet af ADHD diagnosticeringer. Der synes dog at være forhold, i form af usynlig magtudøvelse, der peger på at skolen, som

den er udformet i dag, har særligt vanskeligt ved at håndtere denne type elever uden af udskille dem fra normalen. I forlængelse heraf peger en undersøgelse af den proces hvorigennem skolebørn diagnosticeres med ADHD på, at ADHD diagnosen anvendes som løsning på forskellige pædagogiske udfordringer i klasseværelset (Hjörne & Säljös, 2004, p. 7, 20f).

Det er altså muligt, at den usynlige magtudøvelse og magtforskrækkelse som kan følge i kølevandet på et humanistisk psykologisk perspektiv i forhold til magtudøvelse i en pædagogisk kontekst, kan lede til, at særlige og elevtyper ekskluderes og diagnosticeres. Dette forhold gør sig muligvis også gældende for børnehavebørn.

En øget diagnosticering kan lede til en øget stigmatisering, hvor omgivelserne klassificerer barnet negativt, og betragter det som identisk med sin afvigelse (Svendsen, 2010, p. 60). Stigmatisering er forbundet med en os-dem forståelse, hvor mennesker placeres i forskellige begrebspar f.eks. syg/rask. Disse begrebspar står i et asymmetrisk forhold, hvor syg nedvurderes i forhold til rask (Svendsen, 2010, p. 61). Dette betyder, at magtforskrækkede i voksen-barn relation kan være med til at producere de forhold, hvorigennem nogle elever nedvurderes i forhold til andre. Stigmatisering kan derudover lede til diskriminering, hvor den stigmatiserede tilskrives flere mangler og afvigelser, og ikke tilbydes accept og respekt (Goffman, 2009, p. 46f, 50).

5.3. Deltagermuligheder og praksis

Denne diskussion vil tage udgangspunkt i, hvilke konsekvenser der muligvis kan være ved anvendelse af et kritisk psykologisk perspektiv i forhold til magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Der vil være fokus den kritiske psykologis begreb om deltagelse og deltagermuligheder.

Som vist i analysen bidrager den kritiske psykologi med et perspektiv, hvor magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation kan forstås som en særlig livsbetingelse, som børn og voksne må handle og deltage i forhold til. Magtudøvelsens form og indhold bliver således central for børnenes deltagermuligheder i det konkrete handlerum. Om magtudøvelsen er tydelig, skjult, har fokus på børnenes handlinger eller indstilling, bliver således centrale spørgsmål for at forstå, på hvilken baggrund børnene handler i den konkrete kontekst.

De forskellige former for magtudøvelse der kan finde sted i en pædagogisk voksen-barn relation, er altså med til at skabe forskellige deltagermuligheder. Højholt (1996,

p. 63f) peger på, at børns udvikling i et kritisk psykologisk perspektiv netop kan forstås som udvikling af deltagelse.

Den kritiske psykologi kan dog umiddelbart ikke selvstændigt besvare, hvilke deltagelsesformer det er ønskværdige at udvikle.

Dette ser jeg på sin vis en fordel, i det omfang teorien bruges som analyseredskab, fordi teorien ikke værdidømmer praksis, men derimod bidrager med nogle perspektiver, hvorigennem det er muligt at forstå individets handlinger uden at vurdere dem som positive eller negative.

Modsat kan en anvendelse af et udelukkende kritiske psykologiske perspektiv også lede til udfordringer i praksis, hvis det antages, at det i praksis er nødvendigt at have en forestilling eller en hypotese om, hvilke typer praksis der er givtige, og hvilke der ikke er. Disse mulige udfordringer bunder i, at den kritiske psykologi umiddelbart ikke kan anvendes i forhold til at værdidømme praksis, og dermed heller ikke til at bestemme hvilken type praksis der bør gennemføres.

Den kritiske psykologi kan således bidrage til at besvare spørgsmålet om, hvordan en tydelig autoritær magtudøvelse skaber andre deltagermuligheder end f.eks. en mere usynlig magtudøvelse. Men den kan ikke i sig selv bidrage til en forståelse af, hvilken af de to der er værd at foretrække.

Spørgsmålet om hvilke deltagermuligheder der bør skabes for børn, altså hvilken pædagogisk og uddannelsesmæssig praksis der bør gennemføres, må således besvares et andet sted.

Hvis ovenstående spørgsmål skal besvares, ser jeg det også som nødvendigt at diskutere og overveje, hvad formålet med den pædagogiske og uddannelsesmæssige praksis egentlig er? Disse overvejelser anser jeg som centrale, da praksis i min optik også må bestemmes ud fra, hvor vi gerne vil hen. Altså hvad er formålet, med det der gøres?

Professor i Educational Theory and Policy, Gert Biesta (Gert J.J. Biesta, Forlaget Klim) behandler i sin bog *God Uddannelse I målingens tidsalder -etik, politik, demokrati* bl.a. spørgsmålet om, hvad uddannelse er til for. Han beskriver, at der de seneste år har der været en generel tendens til fokus på evidensbaseret praksis. Dette glæder bl.a. inden for pædagogik og uddannelse, der gerne skal bygge på evidensbaseret viden.

I den for uddannelsesområdet er der set en stigende interesse i måling af uddannelsesresultater i form af f.eks. PISA test, der kan sammenlignes på tværs af

lande. Disse resultater bruges som baggrund for den politiske diskurs på området, og er således medvirkende til at afgøre, hvilken type uddannelse der praktiseres (Biesta, 2011, p. 21f).

I udgangspunktet kan det synes fordelagtigt, at praksis baseres på evidensbaseret viden om, hvad der virker indenfor eksempelvis uddannelse. Derved kan pædagogisk praksis baseres på videnskabelighed fremfor på antagelser.

På den anden side kan der opstå en risiko for, at den evidensbaserede praksis vinder indpas, udelukkende fordi den netop er evidensbaseret. Dette betyder, at hvis uddannelsespraksis udelukkende baseres på faktuel viden, og værdidomme om hvad der er ønskværdigt udelukkes, opstår der en risiko for at værdsætte det målbare, fremfor at måle det der er værdsat (Biesta, 2011. p. 23f).

I praksis kan dette betyde, at uddannelsespraksis udelukkende bestemmes efter hvilken type praksis der ifølge videnskabelige undersøgelser, resulterer i de bedste PISA resultater. Eleverne vil herved sandsynligvis blive rigtig dygtige til at gennemføre disse tests, men spørgsmålet er, hvad de ellers bliver gode til? Er formålet med uddannelse udelukkende, at eleverne skal score højt i internationale tests? Eller kan der også være formål med folkeskolen, som ikke umiddelbart er testbare på en naturvidenskabelig facon?

Ud fra mit perspektiv og ovenstående overvejelser må spørgsmålet om formålet med uddannelse og pædagogisk praksis, ikke kun besvares med evidensbaseret viden, men også med værdimæssige diskussioner og overvejelser over, hvad *god* uddannelse og pædagogik er. Dette kan eksempelvis være gennem overvejelser over, hvilken rolle demokratiske værdier skal spille i pædagogikken? Om medmenneskelighed og empati også bør være en del af pædagogikkens og uddannelsens formål? Etc.

De samme værdimæssige diskussioner bør i denne optik også indgå i overvejelser over, hvilken form magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation bør indtage. Disse overvejelser bør, altså ikke kun være præget af spørgsmålet om hvad der virker, hvad får børnene til at gøre det, vi ønsker de skal gøre? Men også overvejelser over hvad formålet med magtudøvelsen er. Er formålet udelukkende, at eleverne skal gøre som de voksne siger? Er formålet at beskytte barnet? Eller måske at lære barnet noget som det kan anvende i sit videre liv? Måske lidt af det hele?

Når disse spørgsmål er besvaret, bliver det muligvis lettere at besvare, hvilken form magtudøvelse bør antage i den pædagogiske voksen-barn relation.

For at vende tilbage til det kritiske psykologiske perspektiv, må spørgsmålet om, hvilke former for magtudøvelse der kan skabe gode deltagermuligheder for børn, altså først og fremmest besvares gennem spørgsmål som: Hvad er gode deltagermuligheder? Hvad er formålet med disse deltagermuligheder? Hvilke måder ønsker vi, at børnene har mulighed for at deltage på? Og hvorfor ønsker vi, at de skal deltage på denne måde?

Disse spørgsmål om deltagermuligheder kan også ses som spørgsmål om børnenes udvikling, idet udvikling i et kritisk psykologisk perspektiv som nævnt kan beskrives som udvikling gennem deltagelse.

Et kritisk psykologisk perspektiv i forhold til magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation kan således resultere i en ikke værdimæssigt forankret forståelse af de handlinger og handlemuligheder, der udspiller sig i den konkrete kontekst. Denne værdifrihed kan på den ene side betragtes som en analytisk fordel, men på den anden side som en udfordring, i forhold til spørgsmålet om hvad god praksis helt konkret kan bestå af.

En kritisk psykologisk forståelse af magtudøvelse må således hente sine værdidomme et andet sted fra, hvilket både skaber udfordringer, men også muligheder for at berige de værdimæssige diskussioner med værdier, der ikke udelukkende er bundet til den kritiske psykologi.

5.4. Legitim magtudøvelse

Dette diskussionspunkt vil behandle, hvordan et kritisk psykologisk perspektiv kan være forbundet med legitimering af magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation.

Det kritiske psykologiske perspektiv på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation bidrager med en dialektisk forståelse af magtudøvelse, hvor denne ikke nødvendigvis forstås som undertrykkende. Samtidig forstås både magtudøver og den der udøves magt imod som deltagere, der hver især deltager ud fra deres positioner. Når magtudøvelse helt generelt forstås som noget, der ikke i sig selv er undertrykkende, og som noget der blot opstiller særlige handlemuligheder for deltagerne i den konkrete kontekst, er det muligt, at magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation ikke behøver at være et tabu. Et kritisk psykologisk perspektiv

synes altså ikke på samme måde som det humanistiske psykologiske perspektiv, at kunne lede til en magtforskrækkelse.

En situation hvor en pædagog f.eks. siger til et barn, at det skal ind og spise i stedet for at lege videre, kan altså forstås som en situation, hvor pædagogen opstiller nogle særlige forhold, som barnet må handle i forhold til. Barnet kan f.eks. vælge at modsætte sig pædagogens instruktioner, med risiko for at pædagogen bliver vred, eller på anden måde forsøger at få sin vilje igennem. Barnet kan vælge at handle efter pædagogens anvisninger, hvorved det må stoppe sin leg, som det dog måske kan optage senere. Barnet kan også vælge at forhandle om situationen, og måske derved få lov til at gøre det færdigt som det er midt i, inden for en tidsmæssig ramme der kan accepteres af den voksne. Forståelsen af situationen gennem deltagelse bærer på denne måde i sig selv ikke nogen fordømmelse af den magt, som pædagogen udøver.

Dette kan muligvis betyde, at den voksne gennem et kritisk psykologisk perspektiv på magt, kan frisættes fra en dissideret magtforskrækkelse, og i stedet forholde sig til magtudøvelse gennem et mindre dømmende og analytisk blik, der ikke forkaster al magtudøvelse som undertrykkende eller krænkende for barnet.

Der kan altså være tale om, at magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation gennem et kritisk psykologisk perspektiv kan betragtes som legitimt.

Hvis magtudøvelse legitimeres, kan der logisk set også være en mulighed for, at magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation ikke behøver at blive praktiseret gennem usynlig magtudøvelse. Det kan altså måske give pædagoger og lærere mulighed for, at udøve tydelig direkte magt uden at dette i udgangspunktet bliver betragtet som noget forkert.

En legitimering af magtudøvelse gennem et kritisk psykologisk perspektiv kan muligvis lede til, at den usynlige magtudøvelse ikke i samme grad er en nødvendighed i den pædagogiske-voksen barn relation som ved et humanistisk psykologisk perspektiv.

Som nævnt tidligere er en af de store udfordringer ved den usynlige magtudøvelse, at det er vanskeligt for både voksne og børn at forholde sig til den, fordi magtudøvelsen ikke anderkendes som magtudøvelse. Dette gør det vanskeligt for børnene at udøve modstand imod den, og vanskeligt for voksne at reflektere over om magtudøvelsen er udtryk for et magtmisbrug.

Når magtudøvelsen ikke længere skal usynliggøres, og derfor kan udøves direkte og åbent, må det sandsynligvis også være lettere at anerkende magtudøvelsen som magtudøvelse. Dette kan betyde, at det bliver lettere at forholde sig til magten samt reflektere over og diskutere den.

Den voksne kan herigennem sættes i en situation, hvor han/hun uden skam kan anerkende sine handlinger som magtudøvelse. Dette kan i forlængelse af ovenstående betyde, at det bliver lettere at forholde sig til, om der er tale om eksempelvis magtmisbrug. Eksempelvis kan en lærer, der helt åbenlyst og tydeligt nægter elever adgang til computerrummet lettere reflektere over, om dette forbud er rimeligt eller ej, end en lærer der gennem usynlig magtudøvelse forsøger at overbevise eleverne om, at de jo i virkeligheden ikke har lyst til at anvende computerrummet.

Samtidig får de børn, som magten udøves imod nemmere ved at udøve modstand imod denne, eller måske forhandle om den og dermed opnå et kompromis. I forhold til ovenstående eksempel kan de børn, der får klart forbud mod at anvende computerrummet spørge ind til forbuddets formål, og måske forsøge at forklare læreren deres ærinde. De elever der mødes af en lærer, der forsøger at overbevise dem om, at de i virkeligheden ikke har lyst til at anvende computerrummet, får vanskeligt ved at stille disse spørgsmål og komme i dialog med læreren.

At magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation kan betragtes som legitimt i et kritisk psykologisk perspektiv, betyder ikke nødvendigvis, at alle former for magtudøvelse kan accepteres. Men den kritiske psykologi kan være et værktøj, der gør det muligt at stille spørgsmålet om, hvad god magtudøvelse er i den pædagogiske voksen-barn relation. Den kritiske psykologi giver således de voksne mulighed for at forholde sig til magtudøvelse på en mere direkte måde.

Når magtudøvelsen bliver synlig, vil dette også bidrage til at de voksne i form af lærere eller pædagoger, får nemmere ved at reflektere over og debattere spørgsmål om den konkrete magtudøvelses legitimitet og formål. Dette kan være i form af spørgsmål som: Hvorfor må Karl ikke sidde med kasket på i klassen? Eller hvorfor er det ikke okay at Per slår de andre børn? Derved kan en kritisk psykologisk forståelse af magtudøvelse åbne op for værdimæssige, etiske og moralske spørgsmål, som må anses som essentielle i forhold til, hvordan pædagogisk praksis kan og bør opbygges. Disse overvejelser kommer således ikke kun til at omhandle behovet for magtudøvelse helt

generelt, men også hvorvidt den konkrete form for magtudøvelse er legitim, acceptabel og nødvendig.

Et kritisk psykologisk perspektiv kan således resultere i og bidrage til refleksion over baggrunden for den magt, der udøves i konkrete pædagogiske voksen-barn relationer. Men den kan ikke i sig selv bidrage med svar på, hvordan voksen-barn relationen bør se ud. Dette svar må vi som nævnt i den foregående diskussion lede efter i værdimæssige refleksioner og diskussioner der forholder sig til magtudøvelsens formål.

5.5. Magtudøvelse, en nødvendighed

Dette diskussionspunkt vil med udgangspunkt i specialets forforståelse om, at magtudøvelse er en nødvendighed i den pædagogiske voksen-barn relation, behandle den humanistiske psykologiske og kritiske psykologiske anvendelighed som analyseredskaber.

I et humanistisk psykologisk perspektiv betragtes magtudøvelse i voksen-barn relationen ikke som en nødvendighed. Dette skyldes bl.a. at mennesket og dermed også barnet, betragtes som en organisme, der fra fødslen er i stand til at styre sig selv imod positiv udvikling og aktualisering. Denne forståelse bygger grundlæggende på en antagelse om, at mennesket er i besiddelse af en aktualiseringstendens, som automatisk vil lede individet mod positiv selvudfoldelse, hvis individet blot lytter til sin organismes oplevelser. Dette kan rejse spørgsmålet om, hvorvidt mennesket er i besiddelse af en aktualiseringstendens? Og om denne indre tendens kan betragtes som udelukkende positiv eller neutral? Det er ikke min hensigt at besvare dette spørgsmål dybdegående, da dette kan kræve et helt speciale i sig selv. Jeg vil dog pege på, at hvis mennesket betragtes som et naturligt væsen, synes det umiddelbart ikke sandsynligt, at dets indre drifter udelukkende er positive eller neutrale. Naturen er i mit perspektiv både grusom og gavmild.

Eksempelvis kan det anses som fordelagtigt og positivt, at en håndboldspiller tackler sin modstander hårdt, så modstanderen ikke er i stand til at score mål. Modsat kan denne evne til at tackle hårdt, hvis den anvendes i en leg i skolegården, virke urimelig og som noget der bør undgås. Derudover kan betragtningen af spillerens tackling også være påvirket af, hvorvidt personen der betragter tacklingen, er medspiller eller modspiller.

Ovenstående eksempel kan pege på, at hvad der er godt og ondt, hvad der er gavmildt og grusomt, ikke kan bestemmes ud fra mennesket, eller handlingen i sig selv, men i stedet er betinget af det perspektiv hvorudfra objektet observeres, og i hvilken kontekst handlingen eller evnen kommer i spil.

Ud fra et sådan perspektiv bliver det nærmest umuligt at hævde, at menneskets medfødte indre natur udelukkende er positiv eller neutral, dette er nemlig noget, der kun kan afgøres ud fra et perspektiv.

Baggrunden for at magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation ikke er en nødvendighed i et humanistisk psykologisk perspektiv, er således betinget af en forståelse af, at menneskets indre natur er positiv eller neutral. Dette må umiddelbart bygge på en forståelse af, at hvad der er positivt og negativt, ikke er afhængigt af, hvilken kontekst der betragtes i, og hvilket perspektiv der betragtes ud fra. Denne forståelse kan jeg, som vist ovenfor, ikke tilslutte mig.

Den humanistiske psykologis anvendelighed som analyse redskab i forhold omkring magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation kan kompliceres af det grundlæggende perspektiv, at magtudøvelse ikke er en nødvendighed. Dette kan nemlig betyde, at alle former for magtudøvelse må afvises, hvorved en diskussion af magtudøvelses form ikke bliver mulig.

Den kritiske psykologi ser derimod ikke magtudøvelse som unødvendigt eller som en krænkelse af barnet. Her kan magtudøvelsen i stedet beskrives som særlige livsbetingelser, som børnene må handle og deltage i forhold til. En vurdering af magtudøvelsens legitimitet og nødvendighed må i forhold til et kritisk psykologisk perspektiv tage udgangspunkt i konkret praksis. Dette betyder, at magtudøvelse i sig selv ikke kan afvises, men også at den ikke i sig selv kan accepteres. Konkrete kontekstbetingede vurderinger og analyser af den konkrete magtudøvelse og dens form er derfor nødvendig og mulig ud fra et kritisk psykologisk perspektiv. Derved kommer den kritiske psykologis anvendelighed, i forhold omkring magtudøvelse i den pædagogiske voksen barn relation, måske især til at dreje sig om mere eller mindre værdifrie analyser af, hvilke deltagermuligheder den konkrete form for magtudøvelse skaber for børn og voksne.

Den kritiske psykologi er samtidig vanskelig at anvende i forhold til at vurdere, hvorvidt den konkrete form for magtudøvelse er ønskværdig eller ej.

Til disse spørgsmål kan den humanistiske psykologi måske betragtes som mere anvendelig, fordi denne teori bygger på en for forståelse af, hvad der er positivt og hvad der er negativt. Disse overvejelser umuliggøres dog som nævnt af, at den humanistiske psykologi tilsyneladende grundlæggende afviser enhver form for magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Derfor kan der være brug for en helt anden teori, der forholder til magtudøvelsens formål i voksen-barn relationen, for at besvare hvilke former for magtudøvelse der bør praktiseres, og hvilke der bør undgås.

Begge psykologiske teorier synes altså at have forskellige anvendeligheder som analyseredskab i forhold til magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Samtidig begrænses teoriernes anvendelighed dog også af forskellige forhold. For den humanistiske psykologi kan forståelsen af menneskets indre potentiale som udelukkende positivt eller neutralt, og af at mennesket er i besiddelse af en aktualiseringstendens anses som en udfordring for overhovedet at acceptere eller legitimere nogen form for magtudøvelse. Den kritiske psykologis anvendelsesmuligheder begrænses derimod af, at teorien ikke i sig selv kan anvendes til at legitimere eller afvise forskellige former for magtudøvelse som gode eller dårlige. Den kan derimod anvendes til at beskrive, hvilke former for deltagelse og hvilke handlemuligheder der kan opstå på baggrund af forskellige konkrete magtudøvelsesformer.

I modsætning til den humanistiske psykologi synes den kritiske psykologi at muliggøre en diskussion af den konkrete magtudøvelses legitimitet og formål. En diskussion der dog må bygge på andre værdimæssige perspektiver, end den kritiske psykologi kan tilbyde.

Når magtudøvelse betragtes som en nødvendighed i den pædagogiske voksen-barn relation, som det er tilfældet for dette speciale, er det ud fra en forståelse af, at barnet er både fysisk og psykisk afhængigt af den voksne. Når barnet forstås som grundlæggende afhængigt af den voksne, peges der også på et perspektiv, hvor voksen-barn relationen og dermed også den magtudøvelse der praktiseres her, er formende for barnets udvikling.

Dette betyder altså, at den magtudøvelse der udøves i den pædagogiske voksen-barn relation, har betydning for, hvad børnene udvikler sig imod. I tråd hermed peger Markussen (2012) gennem en diskussion af kønspolitikker i børnehaver på, at det ikke

er ønskeligt at stræbe efter magtfrie institutioner, fordi magten er uundgåelig. Han peger også på, at magten er skabende, for den identitet børnene udvikler. Eksempelvis kan anvendelsen eller undgåelsen af kønsstereotyper i børnehaver og skoler have betydning for, i hvilken retning børnene udvikler sig. Hvis kønsstereotyper undgås, vil børnene sandsynligvis udvikle sig i en anden retning. Det virker dog meget usikkert hvilken. Derfor er spørgsmålet om, hvad vi ønsker at børnene skal udvikle sig imod, fremfor hvad vi ikke ønsker, at børnene skal udvikle sig imod centralt.

Dette betyder også, at hvis vi vælger at fokusere på de normer og den magt, vi ikke ønsker at udøve, risikerer vi, at forholde os udelukkende til det vi ikke ønsker at forme børnene imod. Dermed opstår der en risiko for, at det vi faktisk former børnene imod, bliver en tilfældighed.

Spørgsmålet om magt i pædagogiske voksen-barn relationer bør herudfra fokusere på hvordan magtudøvelsen bør se ud, fremfor hvordan den ikke bør se ud. Der bør således være fokus på, hvad vi som mennesker ønsker at udvikle os imod, fremfor hvad vi ikke ønsker at udvikle os imod.

Set ud fra dette speciales teoretiske perspektiver vil det kritiske psykologiske perspektiv på magtudøvelse måske være mest givtigt i denne henseende. Dette fordi den kritiske psykologi gør det muligt og legitimt for den voksne at forholde sig til magten, og derved anvende den med et bevidst formål. Samtidig må spørgsmålet om, hvad vi ønsker at udvikle børnene imod dog besvares et andet sted. Her kan der muligvis hentes inspiration fra den humanistiske psykologi, der i diskussion med andre perspektiver kan være behjælpelig med at pege på hvilke værdier, voksen-barn relationen kan bygges på.

5.6. Metodisk diskussion

Jeg har valgt at inddrage en diskussion af dette speciales metode for at pege på nogle af de udfordringer og begrænsninger, der kan være ved denne.

Som beskrevet i metodeafsnittet (2.1, Metodologi) tager dette speciale udgangspunkt i en kvalitativ induktiv inspireret metode, hvor teoretisk refleksion er central. Metoden bygger på en teoretisk analyse af praksislitteratur på det pædagogiske område.

Teorierne der anvendes som analyseredskaber, er den humanistiske psykologi og den kritiske psykologi. Her kunne jeg have valgt også at inddrage andre psykologiske teorier, der også er relevante inden for pædagogisk praksis. Dette kunne f.eks. være i form af et kognitivt eller behavioristisk perspektiv. En tilføjelse af disse psykologiske

teorier til opgaven kunne bidrage med andre forståelser af og perspektiver på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation, og med en forståelse af hvilke konsekvenser der kan være ved at betragte magtudøvelse ud fra disse perspektiver. Derudover kunne det bidrage med en forståelse af teoriernes anvendelighed som analyseredskaber i forhold til magtudøvelse i den pædagogiske voksen barn relation. Ud fra et ressourcemæssigt perspektiv valgte jeg dog at fokusere på to teorier, da en mere dybdegående refleksion over den enkelte teori blev vægtet højere end en bredere forståelse af magtudøvelsens form og nødvendighed i den pædagogiske voksen-barn relation. Argumenterne for at anvende netop den humanistiske psykologi og den kritiske psykologi kan læses i teori afsnittet (3.1, Teorivalg).

Specialets praksiseksempler udgøres af forskellige tekstuddrag fra tre forskellige værker. To af værkerne betragtes som eksempler på anvisninger til magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation, imens det tredje værk består af bl.a. observationer af magtudøvelse i en svensk folkeskole.

De to førstnævnte værker er således ikke direkte afspejlinger af hvordan magtudøvelse egentlig praktiseres i virkeligheden. En indvending mod at bruge disse værker som praksiseksempler kan være, at tænkte eksempler måske i lige så høj grad kunne bringe de to psykologiske teorier i spil. Jeg mener dog alligevel, at en anvendelse af anvisninger på magtudøvelse i højere grad end tænkte eksempler kan nærme sig en forståelse af praksis. Dette fordi værkerne jo netop anvendes som inspiration til praksis. Tænkte eksempler vil ikke på samme måde have en forbindelse til praksis.

For at komme endnu nærmere praksis og den måde magtudøvelse egentlig praktiseres på, kunne jeg have valgt at gennemføre f.eks. observationer eller interviews, der kunne tjene som eksempler på magtudøvelse. Fra tidligere projekter er det dog min erfaring, at indsamling af datamateriale kan være tidsmæssigt meget omfattende. En tid jeg på grund af specialets vægtning af teoretisk refleksion fandt bedre anvendt til netop teoretisk refleksion. Dette valg mener jeg yderligere kan forsvares, idet praksiseksemplernes hovedformål var at bringe de psykologiske teorier i spil. Formålet var således ikke at sige noget om, hvordan magtudøvelse i praksis egentlig ser ud, men nærmere at sige noget om de teorier hvormed praksis kan betragtes.

6. KONKLUSION

Formålet med dette speciale har været at undersøge, hvordan den humanistiske psykologi og den kritiske psykologi kan bidrage med perspektiver på magtudøvelse i den pædagogiske-voksen barn relation. Herunder også hvilke konsekvenser disse perspektiver på magtudøvelse kan have. Specialet tager udgangspunkt i en traditionel inspireret forståelse af magtudøvelse som noget relationelt, hvor en person forsøger at styre eller bestemme en anden persons handlinger, tanker eller følelser. Specialet bygger derudover på en forforståelse af, at magtudøvelse er en nødvendighed i pædagogiske voksen-barn relationer, fordi barnet betragtes som fysisk og psykisk afhængigt af den voksne.

Specialets analyse præsenterer og anvender tre forskellige værker som praksiseksempler til at bringe den humanistiske psykologi og den kritiske psykologi i spil.

Analysen peger på, at et humanistisk psykologisk perspektiv på magtudøvelse særligt er forbundet med problematiske aspekter ved magtudøvelse, noget der kan betegnes som en generel modstand imod magtudøvelse.

Magtudøvelse der tager form af regler og konsekvenser samt styring af børnenes følelsesliv, kan i et humanistisk psykologisk perspektiv, forbindes med betinget accept af barnet. Herved kan denne form for magtudøvelse betragtes som en udfordring for, at barnet kan følge sin aktualiseringstendens. Når magtudøvelse derimod ledsages af ubetinget accept af barnets følelser og respekt for barnets selvbestemmelsesret, synes den i en humanistisk psykologisk optik, mindre problematisk. Denne form for praksis bygger også på en tanke om, at magtudøvelse bør begrænses til at omhandle barnets handlinger i situationer, hvor barnet er til skade for sig selv eller andre og deres selvbestemmelsesret. I en humanistisk psykologisk optik vil det dog ikke være nødvendigt at udøve magt over for barnet, hvis blot barnet følger sin aktualiseringstendens, og realiserer sit indre potentiale. Dette indre potentiale betragtes nemlig som udelukkende positivt eller neutralt. Barnet vil altså ikke handle på måder, der udsætter det selv eller andre for fare, hvis det handler i overensstemmelse med sit indre potentiale.

Et humanistisk psykologisk perspektiv på magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation viser sig i diskussionen, at komme til kort når den anvendes i en uddannelsesmæssig kontekst, fordi denne forståelse ikke alene indeholder en generel modstand imod uddannelse, som Rogers peger på. Men også fordi et humanistisk psykologisk perspektiv på barnets sunde udvikling bygger på en antagelse om, at barnet for at udvikle sig imod sundhed skal være frit og styret af indre motivation og aktualiseringstendens. En sådan forståelse af barnets udvikling imod sundhed kan resultere i, at direkte og tydelig magtudøvelse erstattes af en mere skjult magtudøvelse, baseret på elevernes motivation og indstilling til undervisningen. Et humanistisk psykologisk perspektiv kan altså lede til en magtforskrækkelse, hvorved magtudøvelsen forsøges usynliggjort, ikke kun for de den udøves imod, men også for de den udøves af. Derved kan der opstå en risiko for, at magtmisbrug ikke umiddelbart kan identificeres, og spørgsmål om magtudøvelsens rimelighed og legitimitet aldrig kommer i spil.

Som påvist gennem diskussionen kan en skjult magtudøvelse muligvis også resultere i, at de børn der møder den, oplever den samme frustration, som mine medstuderende og jeg nogle gange har oplevet efter vejledermøder. En frustration der kan være forbundet med, at børnene for at kunne navigere i den skjulte magtudøvelse må udvikle en evne til at opfatte det subtile. Derudover sættes barnet i en position, hvor det ikke har mulighed for at indgå i dialog med den voksne, hvilket kan være forbundet med krænkelse af barnet, fordi dets adfærd forsøges styret gennem en art manipulation frem for direkte instrukser.

Samtidig peges der i diskussionen på, at det er muligt, at nogle af de elever der har vanskeligt ved at navigere i den nutidige skolemæssige kontekst med usynlig magtudøvelse og magtforskrækkelse, udskilles som utilpassede gennem eksempelvis diagnosticering af ADHD. ADHD diagnosen er måske en diagnose, der er særligt meget i spil, da denne er forbundet med impulsivitet og opmærksomhedsforstyrrelse, hvilket kan betyde, at disse børn har vanskeligt ved at være selvstyrende.

Den kritiske psykologi kan som påvist gennem analyse og diskussion bidrage med et perspektiv, hvor magtudøvelse og dens form kan betragtes som særlige livsbetingelser, som børn og voksne må handle i forhold til. Magtudøvelse bliver således betragtet, som noget der er med til at skabe særlige deltager- og handlemuligheder, for de børn den udøves og praktiseres overfor. Dette perspektiv bidrager ikke med en vurdering

af, hvorvidt særlige former for magtudøvelse er gunstige eller ej. Den kritiske psykologi kan derimod bidrage med et perspektiv, hvorigennem magtudøvelse kan betragtes som noget, der er medvirkende til at skabe det handlerum, hvori børnene agerer. Samtidig kan den kritiske psykologi bidrage med et dialektisk perspektiv på magtudøvelse, idet magtudøvelse og de handlemuligheder der er forbundet hermed, også er påvirket af, at både børn og voksne gennem handling og deltagelse betragtes som med-producent af egne og andres livsbetingelser.

At det kritiske psykologiske perspektiv ikke i sig selv kan bidrage med en besvarelse af, hvilke deltagerformer der er mest værdifulde at udvikle for børn, kan anses som en fordel, når teorien anvendes som analyseredskab, fordi teorien dermed kan bidrage med perspektiver, hvorigennem individets handlinger kan forstås og beskrives uden at vurdere disse som positive eller negative.

Dette kan dog også have udfordrende konsekvenser for praksis, idet den kritiske psykologi ikke kan anvendes til at bestemme, hvilke former for magtudøvelse der bør praktiseres.

Spørgsmål om hvad god uddannelse, pædagogik og magtudøvelse egentlig er, må derfor besvares igennem andre forhold og perspektiver. Det kritiske psykologiske perspektiv kan dog muligvis åbne op for diskussionen af disse spørgsmål, fordi magtudøvelse gennem dette perspektiv kan betragtes som legitimt, hvorved spørgsmål om magtforhold kan italesættes. Der argumenteres i diskussionen for, at diskussioner om uddannelsens, pædagogikkens og magtudøvelsens formål bør gå forud for diskussionen om deres form.

Det kritiske psykologiske perspektiv kan lede til en forståelse af magtudøvelse som noget, der ikke nødvendigvis er undertrykkende eller krænkende for den, som den udøves imod. Dette kan være medvirkende til at legitimere magtudøvelse på en måde, så den professionelle voksne ikke nødvendigvis behøver at skjule magtudøvelsen, men derimod kan udøve den mere åbenlyst og tydeligt. Et kritisk psykologisk perspektiv synes altså ikke at bidrage til magtforskrækkelse på samme måde, som det er tilfældet for et humanistisk psykologisk perspektiv.

Som påvist gennem diskussion kan en konsekvens i forbindelse med legitimering af magtudøvelse gennem et kritisk psykologisk perspektiv være, at det bliver lettere at forholde sig til magtudøvelsen samt diskutere og vurdere i hvilket omfang, der eksempelvis er tale om magtmisbrug. Samtidig kan det åbne muligheden for, at både

elever og lærere åbenlyst kan tale om, hvorvidt f.eks. forbud er legitime eller ej, og derigennem måske nå frem til kompromiser eller klarhed over hvad formålet med forbuddet er.

At magtudøvelse kan legitimeres gennem et kritisk psykologisk perspektiv, betyder ikke, at alle former for magtudøvelse kan accepteres, men blot at den kritiske psykologi kan give os mulighed for at forholde os til magtudøvelse på en mere direkte måde. En forholdemåde der muliggør diskussioner og refleksioner over den konkrete magtudøvelses form, legitimitet og formål. Hvorfor udøver jeg denne magt nu? Er det forsvarligt, at jeg gør det? Og gør jeg det på en måde, der kan forsvares?

Specialet peger i forlængelse af ovenstående på, at det kritiske psykologiske perspektiv kan anses som et anvendeligt analyseredskab i forhold til konkret magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Den konkrete situation hvor magtudøvelsen finder sted, kan på baggrund af begreber om deltager- og handlemuligheder analyseres på en måde, der muliggør en dialektisk og ikke dømmende forståelse af magtudøvelsen. Samtidig er det dog vanskeligt at anvende den kritiske psykologi til at vurdere, hvorvidt den konkrete form for magtudøvelse er forsvarlig og kan legitimeres. Svarene på disse spørgsmål må i stedet findes i teorier og perspektiver, der forholder sig til magtudøvelsens formål.

Overordnet set peger dette speciale på, at det perspektiv der anvendes i forhold til magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation, bør være et perspektiv, der ikke er præget af en generel modstand imod magtudøvelse, som det ses ved det humanistiske psykologiske perspektiv. Dette kan nemlig komplicere voksne og børns muligheder for at forholde sig til, reflektere over og diskutere den magtudøvelse der praktiseres. Den kritiske psykologi kan bidrage med et sådant mere neutralt perspektiv, der ikke grundlæggende afviser magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation. Herved åbnes muligheden for, at børn og voksne kan forholde sig til og diskutere den praktiserede magtudøvelse. Hvilken form for magtudøvelse der bør praktiseres i den pædagogiske voksen-barn relation, kan hverken bestemmes ud fra et humanistisk psykologisk eller et kritisk psykologisk perspektiv. Svaret på dette spørgsmål kan muligvis findes i andre psykologiske teorier, der forholder sig til magtudøvelsens formål.

7. PERSPEKTIVERING

Denne perspektivering vil kort præsentere nogle overordnede betragtninger ved dette speciale samt præsentere forslag til videre udforskning af området.

Dette speciale peger bl.a. på, at det er vigtigt, at det perspektiv magtudøvelse i den pædagogiske voksen-barn relation betragtes ud fra, ikke er præget af en generel modstand imod magtudøvelse, der kan lede til magtforskrækkelse. Derimod foretrækkes et mere neutralt perspektiv, der ikke afviser magtudøvelse, men i stedet gør det muligt for de voksne at forholde sig til magtudøvelsen. I forlængelse heraf kunne en yderligere udforskning af forskellige psykologiske perspektiver på magtudøvelse være interessant. Måske med særligt fokus på teorier der forholder sig til magtudøvelsens formål i pædagogiske voksen-barn relationer. Dette kan nemlig medvirke til at udforske spørgsmålet om, hvilke former for magtudøvelser der er at foretrække. Samtidig kunne en undersøgelse af, hvilke perspektiver på magtudøvelse der egentligt anvendes og praktiseres i danske børnehaver og skoler være interessant, for at undersøge hvorvidt dette perspektiv bidrager til eller vanskeliggør refleksioner og overvejelser over magtudøvelsens legitimitet og form.

En yderligere udforskning af både voksne og børns oplevelse af magtudøvelse kunne muligvis bidrage til en dybere forståelse af, hvilken rolle magtudøvelse spiller i den pædagogiske voksen-barn relation, samt bidrage med en indsigt i hvilke individuelle og personlige konsekvenser der kan være forbundet med forskellige typer af magtudøvelse.

Specialet har også bidraget med en forståelse af, hvordan de to psykologiske teorier kan skabe særlige forudsætninger for praksis. Dette er ikke kun tilfældet for den praksis som pædagoger og lærere gennemfører, men også for psykologer. En udforskning af hvilke perspektiver på magtudøvelse den psykologiske praksis bygger på indenfor eksempelvis terapi eller PPR, kunne være yderligere interessant i forhold til at forstå, om perspektivet på magtudøvelse i psykolog-klient relationen kan sætte utilsigtede begrænsninger for praksis.

8. LITTERATURLISTE

- Bartholdsson, Å. (2009), *Den venlige magtudøvelse – Normalitet og magt i skolen*. Akademisk Forlag, Danmark.
- Biesta, G., J., J. (2011), *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Forlaget Klim, Århus.
- Birkler, J. (2006), *Videnskabsteori – en grundbog*. Munksgaard Danmark, København.
- Brinkmann, S. (2005), *Selvrealiseringens etik*. In: Brinkmann, S. & Eriksen, C. *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklings kultur*, Klim, (pp. 41-64)
- Brinkmann, S. (2012), *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. Hans Reitzels Forlag, Latvia.
- Christensen, G. (2005), *Psykologiens videnskabsteori*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Christiansen, P., M. & Togeby, L. (2003), *Magtbegrebet i teori og praksis*. in: Christiansen, P., M. & Togeby, L., *På sporet af magten*. Århus Universitetsforlag, Århus, (pp. 7-16).
- Dreier, O. (1979), *Indledning*, In: *Den Kritiske psykologi, 1979*, Rhodos, København (pp. 7-26)
- Egidius, H. (2001) *Nyt psykologisk leksikon*, Hans Reitzels Forlag a/s, København.
- Goffman, E., (2009). *Stigma – om afvigerens sociale identitet*. Samfundslitteratur, Frederiksberg C.
- Hjørne, E. & Säljö, R. (2004) "There Is Something About Julia": Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity

Disorder in the Swedish School: A Case Study, in: *Journal of Language, Identity & Education*, 3:1, (pp. 1-24)

Holzkamp, K. (1979), Den kritiske psykologis overvindelse af psykologiske teoriers videnskabelige vilkårlighed, In: *Den Kritiske psykologi*, 1979, Rhodos, København (pp. 27-122)

Hviid, P. (1994a), Konflikter mellem børn og voksne, in: Kragh-Müller, G., *Samspil og konflikter*, forlaget Børn og unge, København (pp. 105-117).

Hviid, P. (1994b), Institutioner som rum for udvikling af selvbestemmelse, in: Kragh-Müller, G., *Samspil og konflikter*, forlaget Børn og unge, København (pp. 37-49).

Højholt, C. & Witt, G. (1996), Skolelivets Socialpsykologi, in: *Højholt, C. & Witt, G. (1996), Skolelivets Socialpsykologi – nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*, Unge Pædagoger og forfatterene, København. (pp. 11-37).

Højholt, C. (1996), Udvikling gennem deltagelse, in: *Højholt, C. & Witt, G. (1996), Skolelivets Socialpsykologi – nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*, Unge Pædagoger og forfatterene, København.

Højholt, C. (2001), *Samarbejde om børns udvikling – deltagere i social praksis*. Gyldendal, København.

Jartoft, V. (1996), Kritisk psykologi, in: *Højholt, C. & Witt, G. (1996), Skolelivets Socialpsykologi – nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*, Unge Pædagoger og forfatterene, København. (pp. 181-208)

Jørgensen, C., R. (2014), *ADHD – Bidrag til en kritisk psykologisk forståelse*, Hans Reitzels Forlag, Latvia.

Kragh-Müller, G. (1994) *Samspil og konflikter*. Forlaget Børn & Unge, Viborg.

- Langdridge, D. (2007) *Phenomenological Psychology – Theory, Research and Method*. Pearson Education Limited, England.
- Laustsen, C., B. & Myrup, J. (2006), *Magtens tænkere - politisk teori fra Machiavelli til Honneth*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg C.
- Madsen, K. B., (1986). *Videnskabernes historie i det 10. århundrede: Psykologi 2: Tiden efter ca. 1945*. Nordisk forlag, København.
- Nielsen, B. (2014). *PPR Håndbogen*. Dansk psykologisk Forlag A/S, Viborg. (pp. 127-161)
- Nielsen, K. (2005), Frelserpædagogik og selvrealisering – moderne bekendelsesformer i dansk pædagogik. In: Brinkmann, S. & Eriksen, C. *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklings kultur*, Klim. (pp. 65-88)
- Nielsen, K. (2007) Behaviorisme og social-kognitiv læringsteori. In: Kartatschof, B. & Kartzenelson, B. *Klassisk og moderne psykologisk teori*, Hans Reitzels Forlag, Viborg.
- Nielsen, K. & Jørgensen, C. R. (2010). Patologisering af uro? In: Brinkmann, S. *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*. Forlaget Klim, Århus.
- Nissen, M. (2000), *Projekt Gadebørn - Et forsøg med dialogisk, bevægelig og lokalkulturel socialpædagogik med de mest udsatte unge*. Dafolo, Frederikshavn.
- Nissen, M. (2002), Det kritiske subjekt, *Psyke & Logos*, 23. (pp. 65-85)
- Rasmussen, O.V. & Højholt, C. (1993) Brugerperspektiver på psykologarbejde og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, no. 2.

Rogers, C. (1961) Kan vi lære nogen noget? In: *Unge Pædagoger*. Årg. 22, nr. 3. (pp. 10-11)

Rogers, C. (1977), *Carl Rogers On Personal Power – Inner strength and its revolutionary impact*, Delta Books. (p.xi-299)

Rognes, W. (1979). *Carl Rogers*. Forum, København. (pp. 11-21).

Saugstad, P. (1998). *Psykologiens historie – en indføring i moderne psykologi*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Svendsen, L. F. H. (2010). Patologisering og stigmatisering. In: Brinkmann, S. *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*, Forlaget Klim, Århus. (pp. 58-74).

Tveit, A. (2010), Det vi ved om – Anerkendelse, ros og klare regler i klasseværelset, Dafolo Forlag, Frederikshavn. (pp. 5-48)

8.1. Internetkilder:

Arne Tveit, Dafolo. Tilgået d. 06.05.2015 fra:

<http://www.dafolo-online.dk/Forfatterprofiler.4678.aspx?recordid4678=198>

Den store danske, Demokrati. Opslag på demokrati. Tilgået d. 06.05.2015 fra:

http://www.denstoredanske.dk/Om_sitet/Temaer/Demokrati

Den store danske, Fylogense. Tilgået d. 22.03.2015 fra:

http://www.denstoredanske.dk/Natur_og_milj%C3%B8/Genetik_og_evolution/Evolutionsl%C3%A6re/fylogense

Folkeskoleloven. Tilgået d. 17.05.2015 fra:

<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=163970>

Gert J.J. Biesta, Forlaget Klim. Tilgået d. 17.05.2015 fra:

http://klim.dk/forfattere/Gert_J_J_Biesta.htm

Hagstrøm, M. (2009) Kommunerne elsker LP. Tilgået d. 06.05.2015 fra:

<https://www.folkeskolen.dk/56682/kommunerne-elsker-lp>

Hvad er LP-modellen (2013). Tilgået d. 06.05.2015 fra:

http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Hvad_er_LP-modellen.aspx

Institut for psykologi, Ansatte, Karen Pernille Hviid, tilgået d. 17.05.2015 fra:

[http://www.psy.ku.dk/ansatte/?pure=da%2Fpersons%2Fkaren-ernille-hviid\(d959100e-713f-4bbd-8cdd-2f53bb37be76\)%2Fcv.html](http://www.psy.ku.dk/ansatte/?pure=da%2Fpersons%2Fkaren-ernille-hviid(d959100e-713f-4bbd-8cdd-2f53bb37be76)%2Fcv.html)

Landkort (2011). Tilgået d. 06.05.2015 fra:

<http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Landkort.aspx>

Markussen, R. (2012) Frigørelsens skjulte magtudøvelse – køn og normer i børnehaven. Tilgået d. 17.05.2015 fra:

<http://baggrund.com/frigorelsens-skjulte-magtudovelse-konsroller-og-normkritik-i-bornehaven/>

Ordnet.dk, Morfologi: Opslag på morfologi. Tilgået d. 17.05.2015 fra:

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=morfologi>

Ordnet.dk, Regel: Opslag på regel. Tilgået d. 06.05.2015 fra:

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=regel>

Sauer, N., C. (2012) Folkeskolens magtforskrækkelse. Tilgået d. 17.05.2015 fra:

<https://www.folkeskolen.dk/506130/folkeskolens-magtforskraekkelse>

Skolen skaber selv sine utilpassede elever, (2009). Tilgået d. 17.05.2015 fra:

<http://www.information.dk/200888>

Tveit, A., Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, ansatte. Tilgået d.

06.05.2015 fra:

<http://www.ntnu.no/ansatte/arne.tveit>