

EN ANERKENDELSE TIL FORSKEL?



EN KVALITATIV UNDERSØGELSE AF UDSATTE UNGES OPLEVELSER I
EN FRIVILLIG LEKTIECAFÉ EFTER INDFØRELSEN AF OBLIGATORISK
LEKTIEHJÆLP OG FAGLIG FORDYBELSE I FOLKESKOLEN

Forfatter:	Vanessa Marpuri Søndergård Jensen
Studienr.:	20141591
Vejleder:	Niels-Henrik Møller Hansen
Afleveret:	August 2016
Anslag:	228.257

ABSTRACT

This thesis examines academically and/or socially challenged youngsters' experiences from a voluntary based homework club, including what they point out as essential reasons for why they choose to use this club's services. I find this topic interesting since Danish pupils for a year now have been subjects to new rules regarding obligatory homework assistance during school hours.

The existing research in this field is limited, especially in a national context, and there is no focus on the perspective of the users of these homework clubs. I have therefore chosen qualitative methods in order to collect my empirical data consisting of semi-structured qualitative interviews with users of both voluntary based and obligatory homework clubs, as well as participant observations from where the voluntary initiatives take place. The informants are pupils in fifth to ninth grade. The scientific theoretical approach on the examination of these users' experiences is philosophical hermeneutic, which allows me to focus on getting an insight view and understanding these experiences rather than searching for a definite truth. The theoretical framework for the analysis primarily consists of Axel Honneth's theory of recognition, although there is room for other theoretical interpretations.

The main findings in my research show that the voluntary homework club is a place that is capable of accommodating a heterogeneous group of pupils with different challenges and motivations for using the club's services. My research shows that this is particularly due to two factors: 1) the experience of enough time for the individuals to receive the necessary and qualified assistance from the volunteer staff, and 2) the experience of interaction with other pupils within the group, which gives room for both socializing, including making new friends, and school-related discussions. Most of the informers emphasize the combination of these two factors as an essential element of them benefitting from the club. Other findings show that the challenged youngsters feel included and accepted for whom they are, which is essential for their thrive.

The above is very different from the same informants' experiences from their schools' homework clubs. These are especially criticized for lacking staff and thus time to get the needed assistance. Also factors such as the experience of not having the opportunity to

influence the content of the club has shown to be important for their well-being in the club and therefore their profit from it, and this is contributing to them actively choosing the voluntary homework club. However, many of the informants appreciate the opportunity to do their homework in a quiet environment such as the schools' offer.

In conclusion, this thesis shows that the main force within the voluntary based homework club is that vulnerable youngsters' position as both individuals and pupils can be improved. This by offering a room to unfold oneself as needed, both academically and socially, within a structured environment regarding time, place and the number of staff. Given that everyone participates of own free will and for the same basic reason - to do homework - a mutual acceptance is created among all, making it a safe place to be and learn in. On the other hand, there are challenges connected with the voluntary homework club which can more easily be solved in the obligatory homework club due to the different goals it is subject to. In this case, the two types of homework clubs can be seen as supplementary.

Over all it can be concluded that recognition within themes such as network, influence and weather there is enough time for the individual youngster to be seen, heard and assisted by the staff, are dominant factors in the youngsters' experience of a good homework club, and that these factors are far more present in the voluntary homework. It can therefore be concluded that users of a voluntary homework experiences this offer as better recognizing and thus functioning, why they still uses the offer in spite of the introduction of obligatory homework assistance in school.

INDHOLDSFORTEGNELSE

ABSTRACT	1
1 INTRODUKTION	6
1.1 PROBLEMFELT	7
1.1.1 BETYDNINGEN AF UDDANNELSE	8
1.1.2 LEKTIEHJÆLP I TRADITIONEL FORSTAND	10
1.1.3 LEKTIEHJÆLP SOM FRIVILLIGT TILBUD.....	11
1.1.4 LEKTIEHJÆLP SOM UNDERSTØTTENDE TILTAG	12
1.1.5 ERFARINGER FRA UDLANDET	13
1.1.7 OPSAMLING OG AFGRÆNSNING	14
1.2 PROBLEMFOMULERING	16
1.3 TERMINOLOGI	17
1.4 FORMÅL	18
2 VIDENSKABSTEORI.....	19
2.1 HERMENEUTIK	19
2.1.1 EN FORTOLKENDE VIDENSKAB	20
2.1.2 MINE FORFORSTÅELSER	21
2.1.3 DEN FILOSOFISKE GREN	22
2.1.4 DEN HERMENEUTISKE CIRKEL	23
2.1.5 KRITIK AF DEN FILOSOFISKE HERMENEUTIK	25
3 TEORI.....	26
3.1 ANERKENDELSESTANKENS RØDDER.....	26
3.2 TRE FORMER FOR ANERKENDELSE	27
3.2.1 ET SOLIDARISK SAMFUND	28
3.2.2 EN SOLIDARISK DØMMEKRAFT.....	29
3.3 TRE FORMER FOR DISRESPEKT	29
3.4 OPERATIONALISERING AF BEGREBER	31
3.5 HVORFOR HONNETH?	32
3.6 KRITIK AF HONNETH	32

4 METODE	33
4.1 EN KVALITATIV TILGANG	34
4.1.1 ANONYMISERING	34
4.1.2 ADGANG TIL FELTET	35
4.1.3 NÅR DER IKKE KAN OPNÅS ADGANG TIL FELTET	36
4.1.4 LITTERATURSØGNING	37
4.1.5 UDVÆLGELSE AF TO INDSATSER.....	37
4.1.6 PRÆSENTATION AF INDSATSER	38
4.1.7 PRÆSENTATION AF INFORMANTER.....	40
4.1.8 REFLEKSIONER OMKRING INFORMANTER.....	40
4.2 DET SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEW.....	41
4.2.1 UDVÆLGELSE AF INTERVIEWPERSONER	41
4.2.2 INTERVIEWGUIDE	42
4.2.3 UDFØRELSEN AF INTERVIEWENE	43
4.2.4 TRANSSKRIBERING	44
4.3 DELTAGENDE OBSERVATION.....	45
4.3.1 HERMENEUTIKKEN I SPIL.....	46
4.3.2 AT OBSERVERE OG NOTERE.....	47
4.3.3 ADGANG TIL UFORMELLE INTERVIEWS	48
4.4 ETISKE OVERVEJELSER.....	48
5 ANALYSESTRATEGI	50
5.1 KODNING.....	50
5.2 SLUTNINGSFORM.....	51
5.3 STRUKTUR FOR ANALYSEN	51
6 ANALYSE	53
6.1 ANALYSEDEL I: DE UNGES OPLEVELSER I DEN FRIVILLIGE LEKTIECAFÉ.....	53
6.1.1 LEKTIECAFÉENS BETYDNING FOR BRUGERNES FAMILIERELATIONER.....	54
6.1.2 LEKTIECAFÉENS BETYDNING FOR BRUGERNES NETVÆRK	57
6.1.3 RUMMELIGHED.....	61
6.1.4 MEDBESTEMMELSE	63
6.1.5 AT BLIVE SET OG HØRT	65
6.1.6 DELKONKLUSION.....	67
6.2 ANALYSEDEL II: DE UNGES OPLEVELSER I DEN OBLIGATORISKE LEKTIECAFÉ	68

6.2.1 LEKTIECAFÉENS BETYDNING FOR BRUGERNES NETVÆRK SAMT OPLEVELSEN AF RO.....	68
6.2.2 RUMMELIGHED.....	71
6.2.3 MEDBESTEMMELSE	74
6.2.4 AT BLIVE SET OG HØRT	78
6.2.5 DELKONKLUSION.....	80
6.3 ANALYSEDEL III: UDSATTE ELEVER I EN DOMINERENDE SKOLEKULTUR.....	82
6.3.1 SKOLEN I CENTRUM FOR NYE TENDENSER	82
6.3.2 OPLEVELSER MED DISSE NYE TENDENSER.....	83
6.3.3 DELKONKLUSION.....	87
7 KONKLUSION.....	88
8 PERSPEKTIVERING	91
8.1 DET, SOM IKKE BLEV FORTALT	91
8.2 SPECIALETS VALIDITET.....	92
8.3 SPECIALETS UDMØNTNING I SPECIFIKKE FORSLAG	93
9 LITTERATUR.....	95
10 BILAGSOVERSIGT	99

1 INTRODUKTION

Inspireret af debatten om den endnu omdiskuterede folkeskolereform fra 2013 samt mine egne erfaringer som lektiehjælper i en frivillig lektiecafé for unge, som på den ene eller anden måde har brug for en ekstra støtte i forbindelse med lektielæsningen, vil jeg i dette speciale dykke ned i unges erfaringer og oplevelser i en frivillig lektiecafé, som har til formål at løfte udfordrede børn og unge. Jeg finder denne vinkel interessant efter ét af reformens tiltag; indførelsen af obligatorisk lektiehjælp og faglig fordybelse i skoletiden, fremover også blot kaldet *obligatorisk lektiecafé*.

Udsatte børn og unge var blandt fokusområderne i den ovenfor omtalte folkeskolereform, og et af den daværende regerings tre resultatmål var, at folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater (Samarbejdsaftale 2013). Et blandt flere tiltag for at imødekomme dette, var implementeringen af lektiehjælp i folkeskolerne, som i første omgang var obligatorisk for skolerne at tilbyde, men frivilligt for eleverne at deltage i. Pr. 1. august 2015 blev dog også elevernes deltagelse obligatorisk, og i denne forbindelse udtalte børne-, undervisnings- og ligestillingsminister, Ellen Trane Nørby:

”Ved at gøre lektiehjælp og faglig fordybelse til en integreret del af skoledagen, kan vi bedre sikre et ordentligt fagligt udbytte. Lektiehjælp og faglig fordybelse skal bruges, så både fagligt stærke elever og fagligt svage elever bliver udfordret, og får den nødvendige tid og hjælp til at lære og forbedre sig fagligt”
(Internet 1: Undervisningsministeriet).

Indførelsen af lektiehjælp som tiltag, kan give anledning til at tænke, at de frivillige lektiecaféer rundt omkring i landet, såsom den jeg selv er tilknyttet i min fritid, er blevet overflødige, da de elever, som ikke kan få tilstrækkelig støtte til lektiehjælp hjemmefra, nu får det i skolen. Denne hypotese synes logisk, men virkeligheden er, at det i dag, knap et år efter at tiltaget trådte i kraft, kan konstateres, at der stadig findes både frivillige lektiecaféer og brugere hertil. Er det faktum, at frivillige lektiecaféer endnu ikke er udkonkurreret, et udtryk for at den obligatoriske lektiecafé har fejlet i forhold til den målgruppe som stadig benytter, og tilmed foretrækker, som det vil vise sig, den frivillige lektiecafé? Og i så fald på hvilke parametre? Spørgsmålet er naturligvis ikke så ligetil, at det kan besvares med et simpelt ja

eller nej. En lektiecafé i civilsamfundet er både bygget op om, drevet af og underlagt helt andre forudsætninger og rammer end en lektiecafé i statslig institution som folkeskolen, hvilket også er mit udgangspunkt igennem specialet og dermed i analysen. Det er dog imidlertid med disse spørgsmål in mente, at jeg ønsker at undersøge, hvad der fra deres eget perspektiv har betydning for at brugere af frivillige lektiecaféer stadig benytter dette tilbud, til trods for at de fra og med skoleåret 2015/16 har været pålagt at deltage i folkeskolens tilbud om lektiehjælp. Jeg har valgt at indsnævre målgruppen til unge fra 5. klasse og op, dels grundet en naturlig interesse for unge og ungdomsliv, dels grundet en stræben efter en vis refleksivitet hos informanterne. I forlængelse heraf har specialet et diskuterende sigte når det belyser fænomenet når initiativer fra det frivillige sociale arbejde, som gennem mange år har virket, kopieres over i statslige institutioner, som er underlagt helt andre rammer, regler og krav, som fx er tilfældet med indførelsen af obligatorisk lektiehjælp.

Min motivation for undersøgelsen er opstået på baggrund af de erfaringer, som jeg har fået igennem mit virke som frivillig lektiehjælper i et udsat boligområde i Storkøbenhavn. Jeg har i denne rolle mødt mange børn og unge, som frivilligt kommer i lektiecaféen og modtager lektiehjælp i deres fritid til trods for lange skoledage, som tilmed er blevet længere efter folkeskolereformen. Jeg har oplevet, at nogle primært laver deres lektier i lektiecaféen, mens andre giver udtryk for, at de deltager i den obligatoriske lektiehjælp og laver deres lektier dér efter hensigten, men alligevel kommer i den frivillige og bruger den til at øve sig i at læse, regne eller andet. Jeg går dermed til undersøgelsen med en gisning om, at den frivillige lektiecafé tilbyder noget andet for dets brugere end den obligatoriske lektiehjælp, og jeg ønsker at klarlægge hvad dette *andet* er og skyldes.

Min grundantagelse til mødet mellem lektiecaféer og dets brugere og de oplevelser de måtte få heraf, tager sit afsæt i en opfattelse af, at det til hver en tid er væsentligt for det udsatte individ at blive mødt med en anerkendende tilgang. Denne opfattelse er dels skabt ud fra de erfaringer som jeg har gjort mig gennem mit frivillige arbejde som lektiehjælper, og dels ud fra mit virke som studerende på kandidatuddannelsen i socialt arbejde.

1.1 PROBLEMFELT

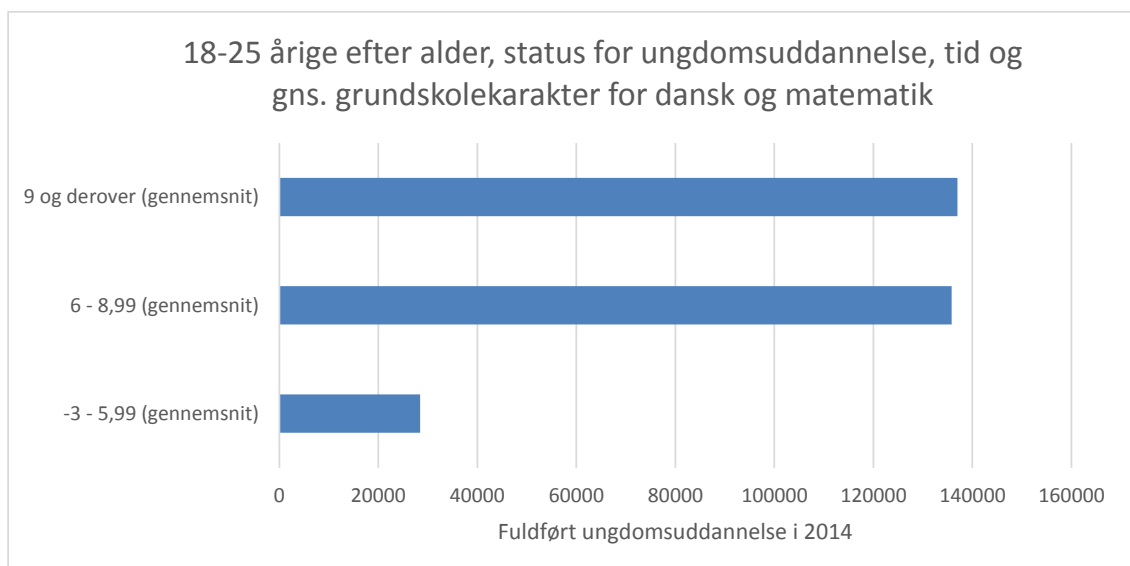
I forbindelse med tilblivelsen af problemfeltet, er der søgt efter litteratur omkring udsatte elever i folkeskolen, betydningen af lektiehjælp samt erfaringer fra andre lektiecaféer, og den

fundne eksisterende forskning er indskrevet i problemfeltet. Dette er gjort for at tydeliggøre relevansen af at undersøge feltet yderligere, samt for at skabe mulighed for at afgrænse problemfeltet. Problemfeltet er opstillet så det starter med at berøre overordnede problemstillinger på uddannelsesområdet, for at munde ud lektiehjælp som konkret tiltag. I denne forstand har betragtningerne i problemfeltet været med til at forme dette speciale.

1.1.1 BETYDNINGEN AF UDDANNELSE

”Uddannelse er den vigtigste adgangsbillet til arbejdsmarkedet, ligesom uddannelse er vejen til bedre muligheder i livet” (Beskæftigelsesministeriet 2012).

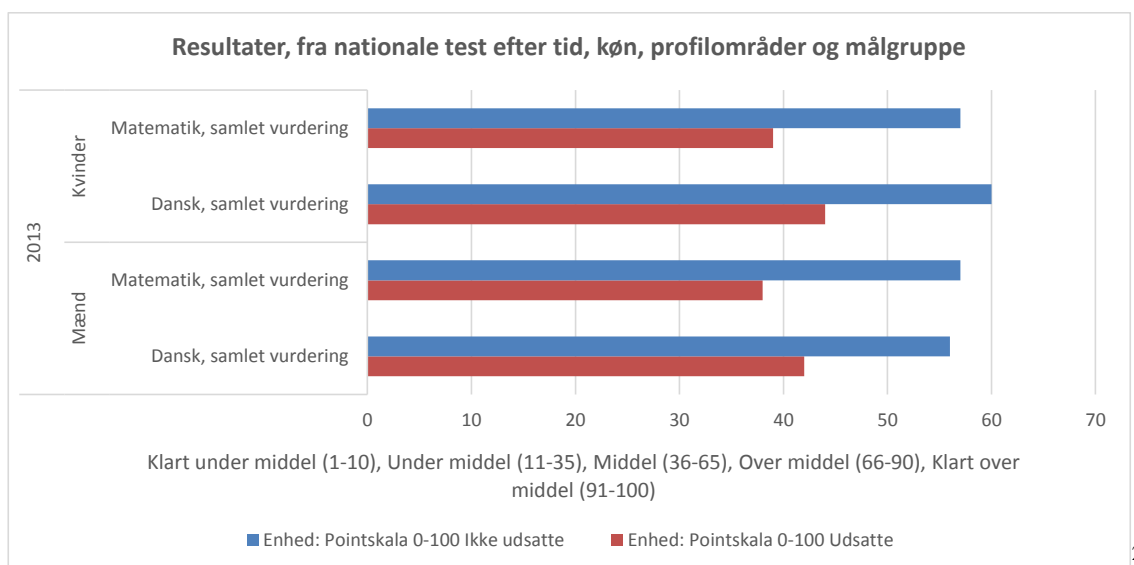
Citatet ovenfor stammer fra regeringsudspillet til ungepakken i 2012, og betoner som et selvfølge, at uddannelse er afgørende for overgangen fra barn- og ungdom til tilværelsen som selvforsørgende voksen på arbejdsmarkedet. Udsagnet understøttes bl.a. af en undersøgelse udarbejdet af Arbejdernes Erhvervsråd, som viser, at der er større risiko for senere i livet at stå uden for arbejdsmarkedet hvis man som ung ikke får en ungdomsuddannelse (Dalskov 2009:4). Dog er det ikke lige let for alle unge, at nå så langt som til at gennemføre en uddannelse. Som det fremgår af nedenstående tabel hentet fra statistikbanken.dk, kan der påpeges en sammenhæng mellem karakterer fra folkeskolen og fuldført ungdomsuddannelse:



¹ Tal hentet fra www.statistikbanken.dk.

Som institution står den danske folkeskole derfor over for en vigtig og stor opgave, som samtidig også er ret kompleks, når børn og unge med alle mulige baggrunde og forskellige forudsætninger for at få en god skolegang, skal sikres faglige og sociale kundskaber som forudsætning for deres muligheder for at spille en aktiv rolle i det danske samfund senere i livet. I folkeskolens formålsparagraf i dag lyder det bl.a. at eleverne skal have færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse, og at folkeskolen skal skabe rammerne for at de udvikler erkendelse og får tillid til egne muligheder for at tage stilling og handle (Folkeskoleloven §1). Endeligt skal folkeskolen forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre (ibid.).

Nedenstående statistik fra 2013, som er den nyeste tilgængelige af sin slags, bekræfter dog kompleksiteten af den opgave, som folkeskolen forventes at løfte. Statistikken viser, at både udsatte piger og drenge scorer lavere i de nationale tests, som siden 2010 har været obligatoriske for alle elever i folkeskolen, i forhold til ikke udsatte piger og drenge, om end de alle ligger inden for niveauet Middel:



At det ikke er alle elever som forlader folkeskolen med ovenstående kompetencer og muligheder, er midlertidigt hverken nyt eller overraskende. Ca. 9.-10.000 unge forlader hvert år grundskolen uden at få mere uddannelse, og de står i en stadig sværere position på arbejdsmarkedet og risikerer at blive morgendagens arbejdsløse. Mange af de unge, som i dag

² Tal hentet fra www.statistikbanken.dk.

ikke får en uddannelse efter grundskolen, kommer selv fra hjem med svage ressourcer i form af bl.a. ringe materielle forhold og omsorgssvigt, ligesom mangel på boglige færdigheder er gennemgående for gruppen (Jensen & Jensen 2005:9f). En nyere analyse fra AE viser tilsvarende, at størstedelen af de, der som 25-årige ikke har fået en ungdomsuddannelse, enten har dårlige karakterer fra folkeskolen eller er vokset op med en svag hjemmebaggrund (Dalskov 2013:3). Disse resultater giver mig en baggrundsviden om at ikke kun faglige, men også sociale aspekter, bør indgå i dette speciale.

Undersøgelser viser endvidere, at børn og unges sociale opvækstvilkår har betydning for hvilke chancer og muligheder de får senere i livet, og eftersom skolen på mange måder er en del af majoriteten af alle børns opvækstmiljø, har den en helt særlig mulighed for, og ikke mindst forpligtelse til i henhold til formålsparagraffen, at påvirke dette (Nielsen et al 2005:14). Samfundet står dog i dag med den udfordring, at omkring 7-8 pct. af en årgang forlader folkeskolen uden 9. klasses prøven, og at knap en femtedel af en ungdomsårgang som 25-årige står uden en ungdomsuddannelse (KL 2015:7).

Både den siddende og tidligere regeringer har forsøgt at komme problematikken til livs, senest i form af den omfattende folkeskolereform som blev vedtaget i 2013, som bl.a. medførte lektiehjælp i skoletiden. Men hvad er lektier og lektiehjælp for en størrelse? Det vil jeg i det følgende uddybe og samtidigt forsøge at skildre udviklingen af lektiehjælp fra et fænomen, der foregår bag hjemmets fire vægge, til et fænomen, der nu er inkorporeret i folkeskolen.

1.1.2 LEKTIEHJÆLP I TRADITIONEL FORSTAND

Den amerikanske professor i psykologi, Harris Cooper, har med sin forskning bidraget med central viden om virkningen af lektier. Hovedkonklusionen fra et systematisk review (1987-2003) er, at lektier overordnet set bidrager positivt til elevers læring, og at effekten er større blandt de ældre elever end de yngre. Han påpeger dog også, at lektier er en nuanceret størrelse, idet udformningen og omfanget af lektier har betydning samtidig med, at lektier virker forskelligt på tværs af elevgrupper (Cooper et al 2005). I en dansk undersøgelse fra 1999, svarer 76 pct. af børn i alderen 10-15 år, at de af og til har brug for hjælp til lektierne, mens kun 24 pct. svarer nej (Andersen & Hestbæk 1999:198). Behovet har altså længe eksisteret. Lektielæsning og -hjælp betragtes dog traditionelt som et led i undervisningen der

løses i hjemmet, og af samme grund kan man stille det spørgsmål, hvorvidt børn og unges muligheder for at få hjælp til sine lektier, kan ses som et udtryk for ulighed afhængig af forældrenes muligheder for at hjælpe i hjemmet. En SFI-rapport fra 2006 påpeger, at forældres svar på om de hjælper deres børn med lektier er relateret til familiens sociale ressourcer, således at det i højere grad er børn af resourcestærke forældre, der modtager hjælp, uanset hvor let eller svært de har ved at følge med (Christensen 2006:31). En nyere SFI-rapport peger ligeledes på, at forældrebaggrund betyder meget for hvor meget hjælp til lektierne forskellige elevgrupper kan forvente at få hjemmefra. Eksempelvis fortæller kun 58 pct. af undersøgelsens elever, hvis forældres højeste uddannelse er grundskolen, at de er enige i, at de kan få hjælp til lektierne derhjemme. Til sammenligning svarer 86 pct. af eleverne, hvis forældre har en videregående uddannelse, det samme (Pohl Nielsen et al 2015:13f). Undersøgelsen 'Lærere, undervisning og elevpræstationer' (Winter & Nielsen 2013) konkluderer, at der ikke er nogen statistisk sikker sammenhæng mellem 9. klasses elevers tidsforbrug på lektielæsning og deres faglige præstationer, men at man ved at inddrage deres socioøkonomiske baggrund, imidlertid finder en positiv betydning af lektielæsning for elever med svagere socioøkonomisk baggrund (Rambøll 2014:22). Der kan således argumenteres for, at det netop er den gruppe, som får mindst hjælp til lektierne på hjemmefronten, som har mest brug for det.

1.1.3 LEKTIEHJÆLP SOM FRIVILLIGT TILBUD

Lokale og nationale organisationer, som fx Red Barnet Ungdom, Ungdommens Røde Kors og Dansk Flygtningehjælp, har gennem en årrække forsøgt at komme problematikken til livs ved at udbyde lektiecaféer baseret på frivillig arbejdskraft, hvor børn og unge kan få hjælp til lektielæsningen uden for både hjemmet og skoletiden. En frivillige lektiecafé drives typisk ved at den pågældende organisation indgår i et samarbejde med en boligforening, idrætsklub eller andet sted udenfor skolerne, som så lægger lokale til lektiecaféen, mens den frivillige organisation står for den daglige drift, herunder rekruttering af lektiehjælpere og udbredelse af oplysning om tilbuddet til de lokale børn og unge. Organiseringen er meget forskellig alt efter både de praktiske omstændigheder samt organisationens mål og værdier. Fx har nogle frivillige lektiecaféer åbent én dag om ugen, og andre alle ugens dage fra mandag til fredag. Og nogle lektiecaféer har flygtningebørn som målgruppe, nogle er køns- og aldersopdelte, mens andre har alle interesserede børn og unge som målgruppe.

Fænomenet eksisterer ikke kun i Danmark, og i en engelsk undersøgelse fra 2000 af frivillige lektiecaféer på biblioteker i England, afslørede den kvalitative data, at denne form for lektiecafé er med til at lette overgangen fra barndom og grundskole til ungdom og ungdomsuddannelse ved bl.a. at give brugerne et bredere indblik i deres lokalsamfund gennem kontakt med voksne og ældre børn, at støtte et uformelt *peer tutoring system*, hvor større børn hjælper yngre børn med deres skolearbejde og på den måde skaber tillid, samt ved at tilskynde selvhævdelse og individualitet ved at stille et frivilligt tilbud til rådighed med begrænsede overordnede regler og reguleringer (Train & Elkin 2000:189f).

Af forskning herom i Danmark, vil jeg fremhæve en evaluering af etableringen af frivillige lektiecaféer i københavnske skoler med mange tosprogede elever, som startede i 2000 (Vogt-Nielsen & Hansen 2005:7). Evalueringen konkluderer, at lektiecaféerne har en væsentlig indflydelse på brugernes faglige selvværd og deres faglige præstationer samt mindsker behovet for specialundervisning på hver tredje af skolerne, men også at skolerne mangler metoder til at tiltrække en stor gruppe af elever med behov for lektiehjælp, men som ikke deltager, idet lektiecaféerne er et frivilligt tilbud (ibid:17f). En anden lektiehjælpsordning i Danmark var Projekt Lektiehjælp, som var et landsdækkende projekt igangsat og delvist finansieret af Undervisningsministeriet, med udsatte børn som målgruppe. Evalueringen af denne konkluderer, at det ikke tyder på, at der kan knyttes specifikke aktiviteter til afhjælpning af specifikke problemer hos udsatte børn. Det handler derimod i højere grad om måden hvorpå lektiehjælpen foregår, herunder fokus på det enkelte barns udsathed, et godt samspil mellem voksen og barn, og at børn lærer af hinanden (Tingleff Nielsen et al 2006:17).

1.1.4 LEKTIEHJÆLP SOM UNDERSTØTTENDE TILTAG

Med reformen har også folkeskolen nu meldt sig på banen i forhold til at tilbyde lektiehjælp til alle elever, uanset baggrund, kundskaber og villighed til at deltage på frivillig basis. Der er få studier af tiltaget idet det endnu er så nyt, men en undersøgelse publiceret af Rambøll i februar 2015 omhandlende tiltaget, konstaterer på baggrund af de adspurgte skolars svar, at skolerne generelt ser gode muligheder for at lektiehjælp og faglig fordybelse både kan understøtte de fagligt svage elever og samtidig udfordre de stærke elever. En stor andel af skolerne, 83 pct., vurderer, at lektiehjælp og faglig fordybelse vil være med til at understøtte de fagligt udfordrede elever. Ser man på den konkrete udmøntning af lektiehjælp og faglig fordybelse, tegner der sig imidlertid et andet billede. Her svarer 66 pct. af skolerne, at de i

gennemførelsen af lektiehjælp og faglig fordybelse tilgodeser støtte til de fagligt udfordrede elever (Rambøll 2015:10f). Der er altså en mindre, men negativ diskrepans mellem skolernes generelle tanker om ordningen og praktiske erfaringer i forhold til at understøtte fagligt udfordrede elever i lektiecaféerne. Om disse resultater har haft direkte betydning for beslutningen om at gøre ordningen obligatorisk, skal jeg ikke kunne sige, men i den siddende regerings regeringsgrundlag fra juni 2015, står der følgende:

”Regeringen vil foretage et eftersyn af inklusionen i folkeskolen og samspillet mellem skole og fritidsliv. Desuden er der behov for at sikre, at alle elever får udbytte af faglig fordybelse til enten lektier eller yderligere faglige udfordringer” (Regeringen 2015:18).

I forlængelse af ovenstående, ændredes folkeskolereformens tiltag om faglig fordybelse og lektiehjælp, som på dette tidspunkt endnu var frivilligt for elever at deltage i, til fra og med skoleåret 2015/16 at blive obligatorisk for elever at deltage i.

1.1.5 ERFARINGER FRA UDLANDET

Fælles for de hidtidige refererede undersøgelser vedrørende lektiecaféer er, at de har taget udgangspunkt i frivillige lektiecaféer. Dette giver god mening i og med at lektiecaféerne i folkeskolen først er blevet obligatorisk i dette skoleår, hvorfor det endnu er tidligt at evaluere på effekten. Jeg vil derfor i det følgende præsentere resultater fra udenlandske undersøgelser i forhold til erfaringer med obligatoriske lektiecaféer.

I Norge havde man fra 2010 til 2014 en lignende obligatorisk lektiehjælpsordning i skolerne. I en evaluering fra 2013 af Norges lektiehjælpsordning fra 1. til 4. klassetrin, blev forældrene spurgt om deres holdninger til ordningen. Mange af forældrene mente, at børnene fik den nødvendige støtte og hjælp, og at lektiehjælpen bidrog til, at barnet arbejdede mere selvstændigt. Forældrene var dog mere delte i deres opfattelser af spørgsmålet om hvordan tilbuddet fungerede for de fagligt svage elever. Her var omkring 40 pct. uenige eller helt uenige i at det var et godt tilbud for svage elever mod knap 60 pct. enige eller helt enige. Tilsvarende var kun omkring 20 pct. uenige eller helt uenige i at det var et godt tilbud for stærke elever mod næsten 80 pct. enige eller helt enige (Backe-Hansen et al 2013:62). Der var også forældre til børn, som slet ikke benyttede tilbuddet. En del af begrundelserne herfor handlede om, at:

” [...] deres barn har spesielle behov [...] «Barnet har ekstra særlige behov som de ansatte ikke har tid til å hjelpe med» «Lite tilrettelagt for svake elever» [...] Disse kommentarene illustrerer at noen barn kan ha for store behov til at leksehjelpen er et godt tilbud til dem. De barna dette gjelder, vil uansett trenge en plan for tilrettelagt opplæring med mer oppfølging enn den leksehjelpen skal tilby. For dem kan det tenkes at det å delta i leksehjelpen kan være et sosialt tilbud, men det krever på den andre siden mer av organiseringen av tilbudet enn det sannsynligvis er rom for per i dag” (ibid:72).

Evalueringen beretter om, at forældres oplevelse af et lignende tiltag i Norge er manglende tid og plads til at de svage elever kan få samme faglige og sociale udbytte af tilbuddet som de stærkere elever. Dette må siges at være stik imod hele baggrunden for at indføre ordningen i Danmark, nemlig at løfte de fagligt svage elever og mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.

En tysk undersøgelse (Kaufmann & Wach 2010) viser, at obligatoriske 'lektieklasser' for hele klassen efter skoletid har en række negative konsekvenser, herunder at eleverne opfatter lektier som en immanent forpligtelse uden plads til diskussion eller overvejelser i forhold til at lave dem. Derudover viser undersøgelsen, at en sådan konstellation kan medføre konflikter mellem barn og forældre på hjemmefronten, idet eventuelle lektier som ikke nåede at blive lavet i 'lektieklassen', alligevel skal laves i hjemmet, til skuffelse for forældrene (Rambøll 2014:37).

1.1.6 OPSAMLING OG AFGRÆNSNING

I udarbejdelsen af dette speciale, bidrager en afgrænsning til den endelige problemformulering, og kommer dermed til at fungere som en rød tråd gennem undersøgelsen fra introduktion til konklusion.

Hidtidige afsnit har gennemgået problemfeltet med bidrag af foreliggende forskning på området, og været med til at afgøre hvor fokus vil ligge i dette speciale. Jeg har gennemgået undersøgelser som viser, at der er større risiko for arbejdsløshed uden ungdomsuddannelse, og at der er sammenhænge mellem dét at forlade folkeskolen uden yderligere uddannelse og faglige udfordringer samt social udsathed hos eleven. Statistikker vedrørende folkeskolens nationale tests indikerer imidlertid, at det ikke nødvendigvis er enten/eller når det kommer til

disse faglige og sociale forhold, da resultaterne fra disse tests viser, at udsatte elever rent fagligt klarer sig dårligere end ikke udsatte elever.

Jeg har dernæst set på behovet for lektier og lektiehjælp, og bl.a. trukket på undersøgelser gennemført af SFI, der viser, at forældres ressourcer har betydning for i hvor høj grad de bistår med lektiehjælpen i hjemmet. Disse rapporter og resultater markerer, at der for særligt gruppen af børn og unge med svag hjemmebaggrund er behov for et tilbud om lektiehjælp uden for hjemmet. Omfanget af dansk forskning af effekten af lektiecaféer er begrænset, men jeg har trukket på evalueringer af to adskilte frivillige lektiehjælpsprojekter, og disse viser, at lektiecaféerne har en væsentlig indflydelse på brugernes faglige præstationer og faglige selvværd. Fælles for de to projekter er, at de blev gennemført før folkeskolereformen, så brugerne har deltaget uden om et obligatorisk alternativ, til forskel fra brugerne i dette speciale.

For at kompensere for den endnu manglende evaluering af den obligatoriske lektiecafé, har jeg belyst resultaterne af en norsk undersøgelse, der påviser, at Norges tidligere lignende tiltag med obligatoriske lektiecaféer i skolerne ikke formåede at tilgodese svage elever, som ikke fik ligeså stort udbytte som stærke elever. Grundet sammenligneligheden mellem det danske og norske tiltag, bl.a. pga. baggrunden for dengang at indføre det, som ligesom det danske var at eliminere forskelle i læringsudbyttet mellem grupper med ulige baggrunde (Backe-Hansen et al 2013:28f), mener jeg, at det muligvis også kan gøre sig gældende i Danmark. Også en tysk undersøgelse peger på en række generelle ulemper ved obligatorisk lektiehjælp i skolen i forhold til både svage og ikke-svage elever.

Foreliggende undersøgelser af henholdsvis frivillige og obligatoriske lektiecaféer tydeliggør altså en forskel i deres effekter og udbytte, hvor de frivillige lektiecaféer påvises at styrke svage elevers faglighed og lette overgangen til videre uddannelse, mens de obligatoriske lektiecaféer gavner de allerede stærke elever, men ikke i samme grad formår at løfte de svage. Undersøgelserne giver dog ikke noget bud på, hvad årsagen til dette er, hvilket jeg med et anerkendelsesteoretisk afsæt vil forsøge. Undersøgelserne har derudover ikke haft det fokus, og muligvis ikke det privilegium, at kunne trække på informanter som kommer i både en frivillig og obligatorisk lektiecafé, for på den måde at få én og samme gruppes holdninger om og erfaringer fra begge typer af lektiecaféer, ligesom de ikke kvalitativt har fokuseret på brugernes oplevelser i lektiecaféerne. Dette speciale vil derfor tage afsæt i brugernes

perspektiv, da det er min overbevisning, at de unge som brugere af et frivilligt lektiehjælpstilbud har de bedste forudsætninger for at vurdere, om der er nogle specifikke forhold i tilbuddet, som er særligt udslagsgivende for at de fortsat benytter det trods indførelsen af et lignende tilbud i skoletiden.

Dertil er interessen for de unges perspektiv ligeledes i høj grad inspireret af den såkaldt *nye barndomsforskning*, som er et samlebegreb for en række forskellige tilgange i studiet af børn og unges liv, som karakteriseret ved at sætte barndom på den socialvidenskabelige forskningsdagsorden som selvstændigt perspektiv (Greve 2011:124f). Her foreligger der en erkendelse af, at børn og unge er i besiddelse af en særlig viden, som voksne, herunder forskere, kun kan få adgang til ved at inddrage børnene og de unge (Warming 2011:21). Dertil foreligger der en erkendelse af, at børn og unges egne oplevelser, synspunkter, bekymringer og visioner er af afgørende betydning for, at den sociale indsats kan skabe en forbedring i deres tilværelse (ibid:9).

Endvidere vil specialet i højere grad end andre undersøgelser fokusere på brugernes oplevelser af lektiecaféernes betydning for deres *sociale* udbytte frem for det faglige, med afsæt i et anerkendelsesteoretisk lys.

1.2 PROBLEMFORMULERING

Som følge af vigtigheden af uddannelse i samfundet i dag og de deraf følgende barrierer når uddannelse ikke kan opnås, fx pga. dårlige folkeskoleresultater og -erfaringer, mener jeg, at det er relevant at se på udsatte børn og unges oplevelser af de to former for lektiecaféer, da folkeskolen vedbliver at have indflydelse på deres forudsætninger for netop videre uddannelse, og da jeg mener, at det er vigtigt at folkeskolens aktiviteter og tiltag afspejler dette i forhold til alle, uanset faglige færdigheder og social baggrund - især når det er obligatorisk for alle at deltage i. Ved at undersøge brugernes egne oplevelser, får jeg et kvalitativt indblik samt indsigter, som bidrager til en forståelse af deres udbytte. Disse og samtlige øvrige foregående overvejelser leder mig til følgende problemformulering:

Hvordan oplever brugere af en frivillig lektiecafé dette tilbud efter indførelsen af obligatorisk lektiehjælp og faglig fordybelse i folkeskolen, og hvorledes kan disse oplevelser forstås i lyset af et anerkendelsesteoretisk perspektiv?

Problemformuleringen vil søges besvaret ud fra følgende forskningsspørgsmål:

- 1) Hvordan oplever de unge den frivillige lektiecafé?
- 2) Hvordan oplever de unge den obligatoriske lektiecafé?
- 3) Hvordan kan man forstå de oplevelser, de unge gør sig i de to forskellige lektiecaféer?

1.3 TERMINOLOGI

I det følgende vil jeg afklare centrale begreber i specialet.

Brugere af en frivillig lektiecafé: Målgruppen som specialet med dets problemformulering søger at beskæftige sig med, er karakteriseret som værende elever i 5.–9. klasse, som har deltaget i en frivillig lektiecafé efter indførelsen af obligatorisk lektiecafé sidste år. Fremover kalder jeg denne gruppe for *brugere* eller *unge*. Det kan være unge med alt fra svære faglige eller sociale vanskeligheder, til mere skjulte udfordringer såsom generthed, der gør, at de kommer i den frivillige lektiecafé.

“A shy student who is unwilling to become involved in class discussion, role playing [...] or similar activities might be willing to participate in these activities in a club setting [...]. These and other personality characteristics are more easily accommodated in homework clubs than in larger classroom environments” (Sanacore 2002:99).

Jeg læner mig op af henholdsvis Red Barnet Ungdom og Ungdommens Røde Kors' målgruppedefinition i forbindelse med deres frivillige lektiecaféer, som ekspliciteres nedenfor.

Frivillig lektiecafé: Begrebet dækker over den type lektiecafé, som udbydes og drives af frivillige nationale eller lokale organisationer, enten i samarbejde med eller helt selvstændigt fra folkeskolerne. Organisationerne er private/ikke-offentlig eller non-governmental, således at de hverken er en del af eller styret af staten, og de arbejder non-profit. Organisationerne er baseret på frivilligt og ulønnet arbejdskraft, som ikke nødvendigvis er uddannet inden for arbejdsområdet, og formålet med det frivillige arbejde er ofte humanitært (Internet 2: Frivilligrådet). Målgruppen for lektiecaféer drevet af sådanne organisationer er børn og unge, som har svært ved at klare sig i skolen, fx pga. sociale eller faglige udfordringer og nederlag i skolen (Internet 3 & 4: Red Barnet Ungdom & Ungdommens Røde Kors). En præsentation

med grundigere beskrivelse af de konkrete frivillige lektiecaféer, som jeg har besøgt, findes i afsnit 4.1.6.

Anerkendelse: Jeg benytter dette relativt almenkendte og –benyttede begreb fra et teoretisk perspektiv, hvor jeg læner mig op af definitionerne i Axel Honneths anerkendelsesteori. Her findes der en idé om, at det der er godt for den enkelte ligeledes er godt for samfundet, da individuel trivsel automatisk vil føre til udviklingen af velfungerende samfundsborgere. Honneth opererer med tre sfærer - den private, retslige og solidariske - indenfor hvilke anerkendelse udgør et ontogenetisk trin i individets udvikling, idet alle former for anerkendelse bør have været erfaret af individet før det kan blive fuldt individuering, dvs. komme overens med sit indre (Honneth 2003:14f). I dette speciale dækker anerkendelse dermed over mere end ros og et klap på skulderen. En grundigere indføring i anerkendelsesteorien præsenteres i kapitel 3.

Socialt arbejde: Jeg har valgt at begrebsafklare socialt arbejde, da det understøtter min anvendelse af en anerkendelsesteori i forhold til henholdsvis den målgruppe og den indsats som specialet beskæftiger sig med, og da det dermed tydeliggør i hvilket lys jeg ser på både frivillige og obligatoriske lektiecaféer som indsats.

”Socialt arbejde balancerer mellem samfundskrav til borgerne om at arbejde, deltage og opføre sig lovlydigt, normalt m.v., og borgernes krav om sikkerhed, tryghed og autonomi. I overensstemmelse hermed kan man opfatte socialt arbejde som noget, der både skal tjene den enkelte og samfundet” (Guldager & Skytte 2013:11).

Socialt arbejde er vanskeligt at definere meget kortere end ovenstående, men man kan helt overordnet sige, at det er karakteriseret ved indsatser, som sigter mod at muliggøre alles deltagelse i samfundet (ibid).

1.4 FORMÅL

”Udførelsen af et forskningsprojekt rejser spørgsmål om værdien af den producerede viden, hvad angår undersøgelsens bidrag til samfundet. Samfundsforskning bør tjene videnskabelige og menneskelige interesser” (Kvale & Brinkmann 2009:80).

Formålet med dette speciale er at afdække brugeroplevelsen af centrale temaer omkring mødet med lektiecaféer, som er sat i verden for at styrke dets brugere. Specialet bidrager til feltet med en kontekstafhængig viden, som viser forskellige nuancer og betydninger af oplevelser i frivillige såvel som obligatoriske lektiecaféer set fra brugernes perspektiv, som her er udsatte unge. Obligatoriske lektiecaféer i de danske folkeskoler er endnu et relativt nyt tiltag, hvorfor resultaterne af undersøgelsen kan give disse samt de frivillige lektiecaféer en viden til brug for videreudvikling eller blot til eftertanke. I perspektivering i kapitel 8, vil refleksioner over specialets analyse og konklusion danne ramme for et afsluttende afsnit med konkrete forslag rettet mod henholdsvis den frivillige og den obligatoriske lektiecafé, samt det politiske fokus vedrørende organiseringen og tilrettelæggelsen af indsatsen i folkeskolen overfor den målgruppe, som dette speciale beskæftiger sig med.

2 VIDENSKABSTEORI

Inden for videnskaben er der forskellige retninger som defineres af den måde de hver især opfatter virkeligheden på. Derfor er det væsentligt, at overveje hvordan man videnskabsteoretisk positionerer sig i henhold til en given undersøgelse (Juul & Pedersen 2012:9ff). Specialets videnskabsteoretiske ramme er et gennemgående element specialets forskellige dele; i forhold til de metodiske valg som jeg har i truffet, de konkrete spørgsmål som jeg har stillet mine informanter under indsamlingen af empirien, samt i forhold til den endelige bearbejdning af empirien i analysen - alt sammen med det formål, at besvare specialets problemformulering. Jeg har med dette speciale valgt at positionere mig indenfor hermeneutikken, hvilket begrundes og uddybes i det følgende.

2.1 HERMENEUTIK

Som det fremgår af problemformuleringen, ønsker jeg at opnå en forståelse af udsatte unges oplevelser i frivillige og obligatoriske lektiecaféer. Jeg ser altså disse unge som bærere af betydnings- og meningssammenhænge, og det er deres forståelse af de to lektiecaféer, som jeg vægter i besvarelsen af problemformuleringen. Et fornuftigt bud på en videnskabsteoretisk retning, som betoner denne vægning, er fænomenologien, men da jeg samtidigt går til feltet med forudindtagede forståelser fra mit møde med målgruppen gennem mit frivillige arbejde,

bevæger jeg mig ikke desto mindre væk fra fænomenologiens indlejrede forudsætningsløshed. Som Bourdieu skriver, kan forskere kun leve op til deres opgave, hvis:

” [...] de besidder en omfattende viden om emnet, nogle gange erhvervet gennem en hel forskningskarriere og tillige mere direkte gennem tidligere interview med samme respondent eller med informanter” (Bourdieu et al 1999:613 (oversat til dansk i: Kvale & Brinkmann 2009:123)).

Jeg har hverken haft en hel forskningskarriere eller interviewet samme informanter tidligere, men jeg har medbragt citatet da det understreger essensen af den hermeneutiske tilgang – at gå til feltet med en vis forhåndsviden. Jeg positionerer mig inden for Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutik, hvor erkendelse udgøres af et cirkulært vekslende samspil mellem forskerens forforståelse og det felt, der undersøges (Juul & Pedersen 2012:122). Det videnskabsteoretiske afsæt udgør de grundantagelser om verden, samfundet og mennesket, som dette speciale tilskriver sig, og i praksis benyttes det som en rettesnor i forhold til de metodiske valg, der foretages undervejs.

2.1.1 EN FORTOLKENDE VIDENSKAB

Fortolkning har en fremtrædende plads inden for samfundsvidenskaberne, hvilket hænger sammen med at vores forståelse af os selv, hinanden og den verden, der omgiver os, ikke umiddelbart er tilgængelig, idet den ikke direkte lader sig observere. Den mening, der skjuler sig bag sproglige udtryksformer eller menneskelige handlinger, må i stedet bringes frem gennem fortolkningsarbejde (Juul & Pedersen 2012:107f). Det er her, at den hermeneutiske tradition bliver interessant. Ordet *hermeneutik* oprinder fra oldtidens Grækenland og betyder fortolkning efter Hermes, gudernes sendebud, som måtte viderebringe og fortolke ofte tvetydige budskaber (Guldager 2015:117). Den hermeneutiske videnskab er et opgør med positivismen, idet dens fornemste opgave er at udvikle en fortolkende forståelse af den mening, der gemmer sig i menneskelige livsytringer, frem for at skabe sikker, konstant viden. At den dermed ikke søger at finde lovmæssighederne for samfundet på samme måde som naturvidenskaberne finder lovmæssighederne for naturen, hænger sammen med, at hermeneutikken ikke finder, at sådanne lovmæssigheder findes i det menneskelige samfund, også kaldet den sociale virkelighed (Juul & Pedersen 2012:108ff). Mennesket er et handlende og tænkende væsen, som ikke bare reagerer per automatik på omgivelsernes stimuli, men som

derimod gør sig erfaringer og reflekterer over disse, for derefter at tilpasse sin adfærd. Derfor må videnskaben af menneskets sociale verden være i stand til at indfange intentionaliteten bag bestemte adfærdsmønstre og handlinger, og derved bliver de historiske kontekster, hvori handlingerne forekommer, bestemmende for hvorfor og hvordan mennesket handler som det gør (ibid). Den hermeneutiske epistemologi stiller dermed spørgsmålstejn ved om der overhovedet findes endegyldig viden. Endvidere adskiller hermeneutikken sig fra positivismen ved at implicere, at der er en mangfoldighed af mulige fortolkninger af den samme tekst, handling, ytring mv., hvor den ene fortolkning kan være lige så god som den anden. Opgaven bliver for forskeren at opnå den bedst mulige fortolkning, og at overbevise andre om, at det er den bedste fortolkning (ibid:110). Dette gør jeg konkret i analysen gennem udtømmende, og med problemformuleringen for øje, empiriske og teoretiske analyser af empirien. I forlængelse heraf bestræber jeg mig efter at tydeliggøre og begrunde mine fortolkninger af de unges udsagn.

2.1.2 MINE FORFORSTÅELSER

For at skabe gennemsigtighed i specialet, finder jeg det væsentligt at præsentere nogle af de forforståelser, der ligger til grund for undersøgelsen. Inden jeg uddyber den filosofiske gren af hermeneutikken, vil jeg derfor eksplicitere min forforståelse. Da jeg har en forforståelse omkring de problemstillinger der ønskes undersøgt, går jeg ikke fordomsfrit til undersøgelsen, og min forforståelse vil være med til at danne rammen om det felt der undersøges, samt måden det gribes an på. Jeg vil i det følgende udfolde min erfaringshorisont og forforståelse som frivillig lektiehjælper og studerende på kandidatuddannelsen i socialt arbejde.

Jeg har undervejs i specialeprocessen haft en overvejende positiv holdning til eksistensen af frivillige lektiecaféer. Jeg har været af den overbevisning, at årsagen til at nogle børn og unge endnu deltager i frivillige lektiecaféer er, at de i højere grad oplever at blive set og hørt i forhold til de obligatoriske lektiecaféer. I de obligatoriske lektiecaféer deltager mange elever med forskellige faglige forudsætninger og sociale baggrunde, og det kan være vanskeligt for lektiehjælperne at tilgodese individuelle behov blandt gruppen af elever. Her tænker jeg ikke kun på individuelle behov for faglig støtte, som ofte er et spørgsmål om repetition og forskellige læringsstile, men på individuelle behov for at blive mødt i øjenhøjde. Denne overbevisning har været underbygget af forskning på feltet, som indledningsvist præsenteret.

Jeg har imidlertid også haft et positivt syn på indførelsen af obligatorisk lektiehjælp, idet jeg har en formodning om, at folkeskolens obligatoriske lektiecaféers møde med socialt udsatte elever tager afsæt i politikernes formål med tiltaget – at give alle elever, udsatte som ikke udsatte, et fagligt løft. Ét er dog at etablere et rum og kalde det en lektiecafé, noget andet er hvad der sker i dette rum for at opnå dette løft. I nærværende speciale er min antagelse, at de unge, som har behov for ekstra støtte i forbindelse med skolen, har og kan give afgørende viden om hvad de oplever i de to forskellige lektiecaféer. På denne måde har mine forforståelser været afgørende for mit valg af disse unge som informanter.

Det er endvidere min forforståelse, at eleverne ikke skelner mellem de obligatoriske lektiecaféer og en almindelig undervisningstime, og derfor ikke anskuer det som et særskilt rum. De obligatoriske lektiecaféer finder sted på den skole som de allerede går på, og nogle gange endda i samme klasselokale, og lektiehjælperne er klasselæreren eller andre ansatte på skolen. Hvis eleven forbinder skolen med noget negativt, enten som følge af gentagne faglige nederlag, sociale udfordringer, mobning eller andet, vil også den obligatoriske lektiecafé forbindes med noget negativt, da den trækker så mange tråde til dagligdagen på skolen.

Endeligt har jeg som studerende på kandidatuddannelsen i socialt arbejde fået et forhåndskendskab til en række sociologiske teorier og begreber, herunder normative idealer om det gode liv. Honneths formulering af anerkendelse som forudsætning for menneskelig opblomstring og udviklingen af en vellykket identitet, som er goder for både den enkelte, samfundets institutioner og for samfundet som helhed (Højlund & Juul 2015:31), ser jeg nærmest uundgåeligt at inddrage i et speciale omhandlende svage elevers oplevelser af at være i de undersøgte indsatser. En uddybning af og argumentation for denne teori præsenteres i specialets teori-afsnit.

2.1.3 DEN FILOSOFISKE GREN

Jeg indtager et filosofisk hermeneutisk perspektiv, og tillægger mig dermed den opfattelse, at forståelse og fortolkning er en grundsten for menneskets eksistens og dermed dets tilgang til og væren i verden. Dette fordi min problemformulering bygger på, at de unge brugere af frivillige lektiecaféer er bærere af meningshorisonter, og at det er disse, som ønskes fortolket.

Ifølge den tyske filosof, Hans-Georg Gadamer, kan man som forsker ikke begribe verden forudsætningsløst, da man altid vil være præget af sine forforståelser og fordomme. Til

sammen udgør disse to begreber *forståelseshorisonten*, ud fra hvilken man altid handler, orienterer sig og forstår verden (Højberg 2013:300ff). Førstnævnte forstås ved, at der altid går en tidligere forståelse forud for den aktuelle og gældende forståelse. På denne måde bygger en forståelse af mening altid på en allerede eksisterende forståelse, og forforståelsen bliver samtidig en betingelse for at kunne forstå et fænomen (ibid). Hvor forforståelse på denne måde er en betingelse for selve *forståelsen*, kan fordomme siges at være betingende for den *mening*, man tillægger forståelsen. Fordomme er ikke-endergyldige domme fældet på forhånd, *fordom*, og man vil altid have gjort sig sådanne domme, da man ikke kan forstå, fortolke eller udlægge et fænomen, hvis man ikke har fordomme. Dette fordi, at mennesket, ifølge Gadamer, altid er præget af en forudindtaget mening om verden (ibid). Gadamers udlægning af fordomme står centralt i dette speciale, hvor det er gjort klart, at jeg som forsker ikke blot går til undersøgelsen med en forforståelse omkring baggrunden for folkeskolens indførelse af obligatoriske lektiecaféer, men at jeg ligeledes har en forudindtaget mening om, at der er tale om en problemstilling, når en bestemt gruppe af børn og unge øjensynligt ikke drager tilstrækkelig nytte af et bestemt tiltag.

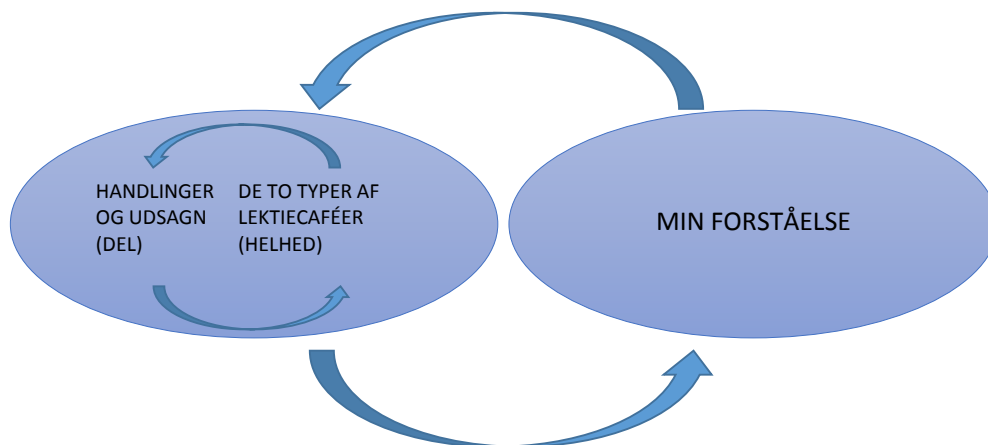
Gadamer mener dog ikke, at alle fordomme er bevaringsværdige, og den filosofiske hermeneutik drejer sig således ikke om at få bekræftet sine fordomme i sin undersøgelse af et fænomen, men derimod om at lade de fordomme gå til grunde, som ikke kan fastholdes i mødet med nye erfaringer. For dette, må forskeren bestandigt teste sine fordomme ved at sætte dem i spil med nye erfaringer. Denne proces kaldes *applikation*, og det er først her, at fordommene viser deres berettigelse. I processen må forskeren være åben over for det, der måtte vise sig, og villig til at glemme sine fordomme (Juul & Pedersen 2012:125). I forbindelse med min indsamling og bearbejdning af empirien, har jeg været bevidst omkring min forståelseshorisont og hvordan den konstant er foranderlig i mødet med nye erfaringer. Min forståelseshorisont er som nævnt påvirket af min rolle som frivillig lektiehjælper og studerende, og det er denne forståelseshorisont, som jeg kan trække på og bringe i spil mod den sociale virkelighed, der viser sig i kraft af de socialt udsatte unges oplevelser.

2.1.4 DEN HERMENEUTISKE CIRKEL

For en at beskrive den ontologi og epistemologi, som er særligt kendetegnende for den filosofiske hermeneutik og dermed gældende for dette speciale, vil jeg nu inddrage den såkaldte *hermeneutiske cirkel*, som er et centralt grundprincip i hermeneutikken. Den

klassiske hermeneutiske cirkel betegner den kontinuerlige vekselvirkning, der foregår mellem helhed og del, fx en ytring eller en tekst, når man som forsker søger at fortolke et fænomen. Disse dele må ses i den kontekst hvori de først er opstået, og først der, kan vi forstå helheden. Omvendt kan helheden kun forstås i lyset af en forståelse af delene, og processen er givetvis en potentiel uendelig proces og medfører en åbenhed overfor, at fortolkningen er konstant foranderlig (ibid:111). Det er således sammenhængen mellem delene og helheden, der er meningsskabende, og det er relationen mellem de enkelte dele og helheden, der muliggør, at vi kan forstå og fortolke. For at jeg kan forstå og udlægge socialt udsatte unges oplevelser i de to forskellige lektiecaféer, må jeg derfor fortolke deres fortællinger i den kontekst de er opståede. Når jeg i praksis anvender citater (del) i min analyse, har det været med øje for hele interviewet (helhed), for på den måde at opnå forståelse for det enkelte citat, samtidigt med at de enkelte fortolkede citater, giver mig en bedre forståelse af hele interviewet.

I den filosofiske hermeneutik er den hermeneutiske cirkel lidt anderledes konstrueret, idet hermeneutikken her bliver til en ontologi om den menneskelige væren, hvor forskeren kan siges at træde ind i cirklen. For at forstå må forskeren fortolke, men fortolkningen er i sig selv skabt på baggrund af forskerens forståelse, hvilket skaber en cirkelslutning hvor det, der fortolkes, forstås ud fra en tidligere forståelse, som igen får indflydelse på nye fortolkninger. Cirklen betegner dermed snarere forholdet mellem forskeren med sin forståelseshorisont, og det fænomen, der undersøges, som det illustreres på nedenstående figur:



3

³ Egen konstruktion inspireret af Gadamer.

Forskeren er ikke udenforstående, men derimod selv en del af den sociale verden, der skal fortolkes. Dette forhold kalder filosofen, Martin Heidegger, for *væren i verden*, med andre ord menneskets måde at være til i verden på, hvilket gør cirklen ontologisk (ibid:121). Det er altså i mit konkrete møde med udsatte unge, at min forståelseshorisont, som tidligere benævnt, bliver testet, hvilket er en grundbetingelse for, at jeg kan revurdere min forståelse. På baggrund heraf tillægger jeg mig den forståelse, at de endelige forskningsresultater må ses som et resultat af det gensidige samspil mellem mig som forskere og genstandsfeltet, udgjort af brugerne af en frivillig lektiecafé.

2.1.5 KRITIK AF DEN FILOSOFISKE HERMENEUTIK

Den proces, som hidtil beskrevet, hvor forskeren sætter sin egen forforståelse i spil i mødet med det undersøgte fænomen for at opnå nye forståelser og meninger, kalder Gadamer for *horisontsammensmeltningen* – en sammensmeltning af begge parter horisonter (Guldager 2015:121). Jeg har argumenteret for formålet med denne tilgang for at opnå forståelse, men tilbage står to centrale spørgsmål: 1) om alle forståelser og meninger er lige gode og kvalificerede, og 2) om alle fortolkninger er lige gode og kvalificerede? Potentielle svar på disse spørgsmål står mere eller mindre hen i det uvisse hos Gadamer, hvilket er en alvorlig svaghed i og med at et af videnskabens vigtigste formål netop er at frembringe og bidrage med mere kvalificeret viden, beskrivelser, fortolkninger og forklaringer end det allerede foreliggende på det givne område (ibid:122). Den danske sociolog, Jens Guldager, trækker tråde mellem Gadamers horisontsammensmeltning og det, han selv kalder:

” [...] de naive fænomenologers beskrivende indefra-perspektiv, hvor den subjektive forståelse ikke bliver koblet med et udefra-perspektiv, der medtænker de objektive betingelser, som udgør baggrunden for den” (ibid).

Også den tyske filosof og sociolog, Jürgen Habermas, kritiserer Gadamer for at mangle et kritisk perspektiv; mere præcist for at være blind for oplysningens, magtens og ideologiens betydning for, hvordan mennesket danner sine meninger og forståelser (ibid). Ifølge Habermas, har Gadamer ikke øje for uenigheder, forskellige påvirkningsmuligheder og interesser mv., og hans urokkelige tiltro til historiens og traditionens autoritet gør ham som følge heraf konservativ og samfundsbevarende (Guldager 2015:123).

For at besvare problemformuleringens anden del om, hvordan man kan forstå de, med problemformuleringens første del, fundne oplevelser, vedkender jeg mig nødvendigheden af et kritisk blik og tilslutter mig dermed kritikken af Gadammers mangel herpå. Dette da jeg ønsker at forholde mig kritisk til de samfundsmæssige forhold der undersøges med problemformuleringens anden del. Trods mit filosofisk hermeneutiske standpunkt, mener jeg dog at dette bliver muliggjort med et teoretisk afsæt i et ideal for det gode liv. Dette afsæt præsenteres i det følgende kapitel.

3 TEORI

Specialets teoretiske ramme benytter jeg til at analysere de beskrivelser, meninger og forståelser, som de to typer af lektiecaféer tillægges af dets brugere, og dermed til at besvare specialets problemformulering. Mit valg af teori er, som tidligere beskrevet, truffet på baggrund af mine teoretiske forforståelser omkring betydningen af menneskelig opblomstring og en vellykket identitet gennem anerkendelse, som jeg finder særligt centralt for målgruppen for denne undersøgelse, og som er helt centrale mål i praktisk socialt arbejde. Det skal anføres, at anerkendelsesteorien er specialets primære teori, men ikke den eneste. Jf. kapitel 5, inddrager jeg også andre begreber og teorier, som præsenteres løbende i analysen.

Mit valg af Honneths anerkendelsesteori som primærteori, bunder i hans argumentation for anerkendelse som en betingelse for et vellykket liv, og for at mangel på anerkendelse fører til identitetstab og skade for den enkelte, social eksklusion og dermed til en svækkelse af samfundets sammenhængskraft (Juul & Pedersen 2012:336). Anerkendelse må derfor være at tilstræbe i alt socialt arbejde, således også i det sociale arbejde i og omkring folkeskolen.

3.1 ANERKENDELSESTANKENS RØDDER

For en fyldestgørende forståelse af Honneths anerkendelsesteori, vil jeg indledningsvist fremhæve den tyske filosof, G. W. F. Hegel, som essentiel inspirationskilde samt dennes betydning for Honneths teoriudvikling.

Anerkendelsestanken spores almindeligvis tilbage til Hegels tidlige værker fra primo 1800-tallet, hvor Hegel redegjorde for dialektikken og anerkendelsen, eller mangel på samme,

mellem slave og herre. Kort fortalt konkluderede Hegel, at egentlig anerkendelse kun kan opnås fra en person som man selv anerkender, altså i gensidighed, hvilket han ikke fandt var tilfældet mellem herre og slave, hvorfor et sådant anerkendelsesforhold var mislykket. Hegels anerkendelsesteori brød dermed med den tanke, at relationen til andre mennesker er vilkårlig og uden betydning, og i stedet udviklede han en teori om anerkendelse som grundbetingelse for individets udvikling af selvbevidsthed, som han kaldte det. Ifølge Hegel fødes mennesket ikke som færdige individer udstyret med apriorisk fornuft, men er afhængig af anerkendelse fra andre for at danne en selvbevidsthed. Hegel afviser dermed forestillinger om det uafhængige menneske, der på egen hånd går og realiserer sig selv. Det er i disse tidlige værker, at Honneth finder ansatserne til sin egen teori (Juul & Pedersen 2012:340).

3.2 TRE FORMER FOR ANERKENDELSE

I formuleringen af forskellige anerkendelsesformer, læner Honneth sig op ad Hegels sfærebegreber, *familie*, *det borgerlige samfund* og *stat*, som har dannet grundlag for hans videre arbejde, således at han opstiller tre forskellige sfærer med hver sin anerkendelsesform, som hver er en forudsætning for de andre. De tre sfærer og former for anerkendelse, som Honneth opererer med, er *privat sfære* med *kærlighedsanerkendelse*, *retslig sfære* med *retslig anerkendelse*, og *solidarisk sfære* med *social værdsættelse* (Nørgaard 2005:64).

Kærlighedsanerkendelsen dækker over de primærrelationer mennesker har, hvilket vil sige nære familie- og venskabsforhold. Det er både en følelsesmæssig og fysisk anerkendelse, og er bl.a. den ubetingede kærlighed fra forældre til barn. Den private sfære skiller sig ud fra de to andre ved at danne forudsætning for overhovedet at træde ind i et intersubjektivt forhold. Kærlighed og venskab udgør den emotionelle anerkendelse, der gør individet i stand til at udtrykke sig og agte sig selv om én, der kan deltage i nære fællesskaber og samfundsmæssige forhold (Honneth 2003:15). Det er gennem denne anerkendelsesform, at individet i de tidlige år udvikler henholdsvis en selvtillid og positiv selvrelation, altså balance mellem selvstændighed og emotionel binding, som gør det i stand til senere i livet at handle, kommunikere og indgå i fællesskaber såvel som være alene med sig selv. Ifølge både Hegel og Honneth, er der på baggrund af disse følger tale om den mest fundamentale form for anerkendelse, som udgør al samfundsmorals strukturelle kerne (Højlund & Juul 2015:27). Det er naturligvis ikke forventeligt at socialarbejdere kan give mennesker kærlighed på samme

måde som nære familiemedlemmer og venner, så i det sociale arbejde såvel som i dette speciale, oversættes kærlighed til omsorg, tryghed, nærhed og medleven.

Den retlige anerkendelsesform bygger på Hegels retstanke, hvor ret kun kan legitimeres hvis den anerkendes som ret. Anerkendelse af individets værd og ret er det essentielle i denne form, hvor formelle rettigheder får mindre betydning hvis der ikke findes anerkendelse og respekt for individets rettigheder i praksis (ibid). I den retslige sfære mødes alle ideelt set som moralsk kapable og ligestillede borgere, og det er gennem denne anerkendelse, som består i en universel retlig ligebehandling af alle, at individet udvikler selvagtelse af kognitiv art. Denne selvagtelse udvikles kun fuldt ud, hvis individet oplever sig anerkendt som medlem af samfundets retsfællesskab på lige fod med alle andre (Juul & Riiskjær 2012:29). Denne anerkendelsesform er relevant i socialt arbejde i den forstand, at sociale institutioner og andre velfærdsinstitutioner, som fx folkeskolen, ofte er underlagt retlige reguleringer (ibid:42).

Med den tredje og sidste form for anerkendelse, social værdsættelse, er der tale om anerkendelse af individets særegenhed, kvalifikationer og præstationer. Man anses som et uerstatteligt og unikt individ, som bidrager positivt til samfundet og dets reproduktion. Hvor den retlige anerkendelsesform består i at anerkende individer som ligeværdige retssubjekter i samfundet, er den sociale værdsættelse en samfundsmæssig anerkendelse af de *personlige* egenskaber og værdier, som individet tilskriver sig selv. Det er altså anerkendelse af aspekter som ikke deles med andre, som de universelle rettigheder i den retlige form, og værdsættelse af individet, uanset om det adskiller sig fra "os" (ibid:30). Formen bygger på, at samfundets udvikling mod individualisme og pluralisme har ført til øget individuel behov for social værdsættelse af den levemåde og livsstil, hvorigennem man udfolder sig, samt øget stræben efter individuel prestige (Høilund & Juul 2015:28).

3.2.1 ET SOLIDARISK SAMFUND

Udover at udgøre betingelserne for individets personlige integritet, kan hver af disse tre anerkendelsesformer, ifølge Honneth, ligeledes opfattes som samfundsmæssige integrationskomponenter, eftersom de fungerer som forudsætninger for et fuldt integreret samfund. Særligt den kærlighed, som individet får som barn, er en forudsætning for både dets ontologiske sikkerhed samt for et vellykket møde med samfundet. Dertil kommer, at de universelle rettigheder såvel som solidariteten er forudsætninger for, at alle kan se sig selv som ligeværdige i samfundet, hvilket fremskynder deres lyst til og mod på at deltage i det.

Om et samfund kan karakteriseres som solidarisk, afhænger i Honneths forstand af, hvorvidt samfundet formår at integrere borgernes mangfoldige præstationer, færdigheder og værdihorisonter. Forekommer denne anerkendelse ikke, risikerer individet at miste sit positive selvforhold, som er fuldstændigt grundlæggende for dets udvikling og dermed betydningsfuld for dets deltagelse i og bidrag til samfundet. En sådan negativ procedure, kalder Honneth for moralske krænkelser, som uddybes senere i kapitlet.

3.2.2 EN SOLIDARISK DØMMEKRAFT

I artiklen ”*Solidaritet, velfærdspolitik og socialt arbejde*” understreger lektor, Søren Juul, at det er et alvorligt problem at mange dårligt stillede mennesker føler sig nedværdigede og usynliggjorte i mødet med velfærdsstatens institutioner, til trods for empirisk begrundelse for anerkendelse som ideal i socialt arbejde. Dette fordi at der i mange velfærdsinstitutioner i dag er ubalance mellem forskellige normsystemer, som indebærer, at etiske og retlige hensyn til det enkelte individ har svært ved at sætte sig igennem i konkurrence med dominerende økonomi- og planlægningsnormer (Juul 2011:27ff). Juul advarer imod en metodetilgang, der har til formål at tilpasse mennesker efter bestemte metoder og kategorier, og taler i stedet for et menneskemøde som en solidarisk social praksis, hvor individet til hver en tid anerkendes som et unikt menneske, herunder synliggøres og tages alvorligt. Ifølge Juul, er der i mødet med udsatte individer behov for en solidarisk dømmekraft, som lægger vægt på at individet delagtiggøres, forstår og allerhelst accepterer en konkret afgørelse eller tiltag (ibid).

Begrebet henvender sig primært til retsmyndigheder, fx socialrådgivere, som træffer konkrete afgørelser i sociale sager, men jeg har valgt at inddrage begrebet i min analyse af de undersøgte former for lektiecaféer, da der stadig er tale om hvordan udsatte individer, her unge med faglige og/eller sociale udfordringer, mødes af et system, og da der for den obligatoriske lektiecafé's vedkommende er tale om en statslig velfærdsinstitution.

3.3 TRE FORMER FOR DISRESPEKT

Honneth har udviklet tre modsvar til de tre ovenfor præsenterede anerkendelsesformer. Til disse knytter der sig således tre slags korresponderende disrespekt eller krænkelserformer, som viser sig som negative moralske oplevelser hos individet, fx nedværdigelse, fornærmelse, foragt, usynliggørelse, ydmygelse osv. Krænkelserne truer med at nedbryde den personlige

identitet eller den positive selvrelation, og dermed vanskeliggøre det for individet at realisere sig selv. Honneth kalder disse tre former for disrespekt for *kropslige krænkelser*, *nægtelse af rettigheder* og *nedværdigelse af livsformer* (ibid). Honneth opfordrer til, at kritiske analyser ud fra anerkendelsesteorien først og fremmest fokuserer på de krænkelser, der findes. Dette fordi at det er krænkelserne, vi som forskere kan lære mest af, idet socialt dårligt stillede mennesker sjældent behersker den kulturelle kode, der er nødvendig for at forholde sig reflektivt til positivt formulerede moralbegreber (Juul & Pedersen 2012:344).

Kropslige krænkelser er fysiske overgreb mod individets kropslige identitet, som skader den fysiske integritet og nedbryder individets selvtilid ved at så tvivl om kærlighedens kontinuitet som følge af overgrebet. Kropslige krænkelser sker ved voldelige overfald såsom tortur eller voldtægter, og da sådanne overfald heldigvis forekommer sjældent i socialt arbejde, må denne form for disrespekt oversættes til kulde, distance og ligegyldighed (Juul & Riiskjær 2012:30).

Den anden form for disrespekt, nægtelse af rettigheder, sker ved frakendelse af bestemte rettigheder og er ofte begrundet i et bestemt gruppetilhørsforhold, såsom køn, alder, social status, etnicitet etc. Nægtelse af rettigheder, som man ellers troede var universelle, medfører frakendelse af moralsk tilregnelighed og påvirker individets sociale integration, da individet som følge af krænkelsen mister sin status som troværdig og ligestillet part med mulighed for at tage moralsk stilling til samt deltage i offentlige beslutningsprocesser. Modsat den retlige anerkendelsesform, som fordrer selvagtelse, nedbryder denne disrespekt individets selvagtelse (Højlund & Juul 2015:28f).

Den tredje og sidste slags disrespekt, nedværdigelse af livsformer, består i en nedværdigelse af visse livsstile og virkelighedsopfattelser, som tilskrives en lavere social status og dermed ikke anerkendes som mulige og acceptable livsformer. Ved på denne måde ikke at blive værdsat som den man er, nedbrydes individets selvværd. Krænkelsen strækker sig fra relativt harmløse former for stigmatisering til kraftig og skadelig stigmatisering, og opfattes som det psykiske modstykke til fysisk sygdom. Krænkelsen vil typisk medføre symptomer hos den krænkede såsom skam, vrede og indignation (ibid).

3.4 OPERATIONALISERING AF BEGREBER

Jeg finder en operationalisering af teoriens tre anerkendelsesformer nødvendig, da specialet og dermed analysen centrerer sig om de unges konkrete udsagn, oplevelser og erfaringer, hvorimod Honneth i højere grad beskæftiger sig med begreberne på et abstrakt og filosofisk niveau. De tre krænkelserformer operationaliseres dog ikke, da opfattelsen er, at krænkelserne består af det modsatte, altså manglende anerkendelse indenfor de tre respektive sfærer. I operationaliseringen af begreberne, lader jeg mig inspirere af rapporten ”*Fælles værdier i det sociale og sundhedsmæssige arbejde med socialt udsatte*” (Juul & Riskjær 2012), hvor Honneths tre sfærer benyttes til at analysere socialt arbejde, i hvilken kontekst sfærerne i rapporten dermed er tilpasset. Denne kontekstualisering finder jeg gavnlig i forbindelse med nærværende speciale, der ligeledes tager sit afsæt i socialt arbejde.

Da kærlighedsanerkendelsen, som tidligere nævnt, næppe forventes at ses i hverken frivilligt socialt arbejde eller i klasseværelset på samme måde som i den nære venskabskreds og familie, benytter jeg primært begrebet i forhold til den betydning, som de unge tillægger deres netværk. Der vil dog være enkelte inddragelser af familieforhold, men dette som et mere fortolkende element, idet der ikke på noget tidspunkt i empirien er direkte udsagn om familiebaggrund, opvækstforhold osv. Derudover bliver anerkendelsesformen, som tidligere nævnt, oversat til omsorg, tryghed, nærhed og medleven.

I forhold til den retlige anerkendelse, har jeg kigget på folkeskoleloven, herunder formålsparagraffen, samt materiale fra Undervisningsministeriet omkring lektiehjælp og faglig fordybelse, og sammenholdt disse bestemmelser som universelle rettigheder med brugernes oplevelser. Jeg benytter derudover anerkendelsesformen i forhold til brugernes oplevelse af god kommunikation, medbestemmelse i og indflydelse på de to forskellige lektiecaféer. I forlængelse af den retlige anerkendelse, vil jeg operationalisere begrebet solidarisk dømmekraft således at det ikke anvendes i forhold til retlige afslag i eksempelvis socialforvaltningen, men i form af de beslutninger, som træffes af lektiehjælpere og som har betydning for brugerne i den pågældende lektiecafé. Jeg benytter begrebets originale idé om at afslag i sig selv ikke en krænkelse, men først bliver det når modtageren, her brugerne, oplever at blive fejlet af banen i processen.

Den sociale værdsættelse udspiller sig i analysen som brugernes oplevelse af at blive set, hørt og taget hensyn til. Formen dækker alt fra det mere lavpraktiske, såsom at blive mødt med et smil, til spørgsmålet om udvikling af selvværd i forhold til personlige præstationer og egenskaber.

3.5 HVORFOR HONNETH?

Specialets genstandsfelt udgøres både af de oplevelser, som udspiller sig i det konkrete møde mellem den unge og lektiecaféerne, samt af de strukturelle rammer, som præger dette møde. Ved at anvende Honneths anerkendelsesteoretiske apparat, har jeg mulighed for at stille skarpt på hvordan der i mødet mellem bruger og lektiecafé opstår forskellige oplevelser, som har betydning for brugerens grundlag og forudsætninger for en vellykket identitet og et godt liv. Jeg kan samtidigt kaste et blik på, hvordan strukturelle betingelser spiller ind på disse møder. Det er således muligt både at undersøge, hvad der sker på mikroniveau i brugernes møde med de respektive lektiecaféer, samtidigt med at jeg kan holde et blik for de strukturelle mekanismer, der på makroniveau påvirker mødet. Som nævnt, lader jeg mig ikke alene inspirere af Honneth, fordi jeg har fundet, at dele af mit empiriske materiale bedst kan udfoldes i en teoretisk analyse med andre begreber. På denne måde mener jeg endvidere at kunne udarbejde en analyse, som indeholder en tilstrækkeligt bred og nuanceret vifte af analytiske fund for at besvare problemformuleringen.

3.6 KRITIK AF HONNETH

Det normative udgangspunkt, som Honneth fremstiller, giver plads til en diskussion om hvad det gode liv er. Når jeg ser på brugere af frivillige lektiecaféer med forskellige forudsætninger for at være der, vil der uundgåeligt være forskelle i deres opfattelser af et ønskværdigt liv, og hvordan den frivillige såvel som den obligatoriske lektiecafé bidrager eller ikke bidrager til dette liv. Honneth har da også været udsat for kritik for netop denne normative idé, og disse kritiske indvendinger vil kort blive præsenteret, da jeg finder det nødvendigt at forholde mig til dem i analysen.

I et samfund karakteriseret ved liberalisering, individualisering og pluralisering, som Honneth ellers selv vægter i den solidariske sfære, rejser den canadiske socialfilosof, Nikolas Kompridis, kritik af Honneth om at han ikke har blik for at der eksisterer en mangfoldighed af

forestillinger og tolkninger af idéen om selvrealisering, og at pluraliteten af fortolkninger kan underminere den stabilitet, han tilskriver den (Willig 2007:113). Kompridis stiller spørgsmålstegn ved, om man overhovedet kan formulere formelle betingelser uden at aspirere til en bestemt idé om det gode liv, og han mener endvidere, at en sådan idé tilmed kan udmønte sig i krænkelse. Hertil påpeger Honneth, at der ved hans teori ikke er tale om nogen bestemt form for selvrealisering, men at selvrealisering som overordnet betegnelse er en betingelse for overhovedet at kunne opretholde sin egen autonomi, og han erkender, at hvis forudsætningerne for selvrealisering ender i et tvangsforhold, vil de ikke længere være gældende som minimumsbetingelser for det gode liv (ibid:117).

I sit forsøg på at finde frem til de rette teoretiske elementer til konstruktionen af en ny kritisk teori, har desuden den amerikanske filosof og feminist, Nancy Fraser, kritiseret Honneths anerkendelsestanke. Fraser kritiserer Honneth for udelukkende at tage udgangspunkt i anerkendelse og for ikke at tage højde for retfærdighed. Hun argumenterer for, at Honneth drager den konklusion, at *alle* krav om anerkendelse *altid* bør imødekommes, eftersom den pragmatiske antagelse i hans teori er, at mangel på anerkendelse fører til identitetstab og skade. Denne konklusion finder Fraser imidlertid umulig og urealistisk i praksis (Juul:160). Hun mener, at man i stedet bør integrere anerkendelsestanken i en bredere deontologisk retfærdighedsteori, for på den måde at undgå den uholdbare idé, at alt til hver en tid skal anerkendes (ibid:153).

Med disse kritiske indvendinger in mente, vurderer jeg imidlertid at teorien kan anvendes til at opstille minimumsbetingelserne for det gode liv, og at jeg ved at forholde mig til dette normative udgangspunkt i analysen, dermed har blik for hvilke antagelser mine konklusioner hviler på.

4 METODE

I dette afsnit præsenterer jeg de metoder, som er anvendt i specialet. Jeg har anvendt to kvalitative metoder, interview og observation, og vil i det følgende begrunde disse metodiske valg samt give indblik i konkrete anvendelser af metoderne. Begrundelsen for mine metodiske valg vil ske med henvisning til specialets problemformulering og videnskabsteoretiske afsæt.

4.1 EN KVALITATIV TILGANG

Når jeg går kvalitativt til denne undersøgelse, er det fordi, at jeg er interesseret i menneskers erfaringer og hvordan noget fremtræder, gøres, siges eller opleves. Jeg har interesse i at fortolke menneskers oplevelser, deres sociale liv og erfaringsprocesser, og en måde at gøre dette på, er ved at belyse data indsamlet ved hjælp af en kvalitativ metode (Brinkmann & Tanggaard 2010:17f). Denne indsamling er i nærværende speciale sket med individuelle interviews samt deltagende observationsstudie.

Som det er tydeliggjort i specialets introduktion, og som en naturlig konsekvens af min positionering inden for den hermeneutiske videnskabsteori, interesserer jeg mig ikke for kausalforklaringer, men ønsker at opnå forståelse og meningsindsigt i den sociale virkelighed, som gør sig gældende blandt brugere af frivillige lektiecaféer. Specialet henter sin inspiration fra en grundlæggende interesse for det menings- og forståelsesorienterede, hvorfor jeg finder det adækvat at gå kvalitativ til værks.

4.1.1 ANONYMISERING

Førend jeg udfolder min kvalitative fremgangsmåde yderligere i nærværende kapitel, skal det understreges, at alle personer i både dette og samtlige andre afsnit i specialet, har fået tildelt pseudonymer af hensyn til de deltagende unge. Af samme grund er også navnet på de undersøgte lektiecaféer, herunder deres hovedorganisationen, ændret. Dertil har jeg undladt at inddrage kendetegnende beskrivelser af de enkelte interviewdeltagere og deres baggrund, da jeg i øvrigt ikke finder disse oplysninger påkrævede i forhold til besvarelsen af specialets problemformulering. Også i mine transskriptioner og feltdagbog er navne på personer, bydele, skoler m.m. anonymiseret og erstattet af pseudonymer.

Anonymiseringen er først og fremmest foretaget grundet specialets genstandsfelt, hvorunder jeg beskæftiger mig med unge under 18 år, som har faglige og/eller sociale udfordringer i skolen med behov for ekstra støtte til lektielæsningen. Trods der ingen privatfølsomme oplysninger fremgår af empirien – er der tale om benyttelsen af et socialt tilbud, som informanterne ikke nødvendigvis ville ytre til andre end højst nødvendigt. Med baggrund i dette fandt jeg det uomgængeligt at anonymisere al empiri.

4.1.2 ADGANG TIL FELTET

Da jeg qua min egen tilknytning til en frivillig organisation som bl.a. driver lektiecaféer, har en viden om at der findes et antal frivillige lektiecaféer rundt omkring i Danmark, kontaktede jeg den ansvarlige for indsatsen i organisationen, Anders Andersen, via mail med henblik på at skabe kontakt til en af disse lektiecaféer. Vi aftalte kort efter et telefonmøde, hvor jeg fortalte nærmere om min undersøgelse, herunder at jeg primært ønskede kontakt til elever fra udskolingstrinnet af hensyn til at informanterne gerne måtte være i stand til at huske indførelsen af obligatorisk lektiehjælp samt have en mening herom. Jeg anmodede ham om hjælp til at få kontakt til en anden lektiecafé end den som jeg selv er frivillig i, af hensyn til validiteten af informanternes svar, som jeg så potentielt påvirket af at kende interviewer. Jeg aftalte med Anders, at han ville sørge for at bringe min anmodning videre til forskellige projektledere af organisationens lektiecaféer for ældre elever, og hvis én eller flere af disse projektledere gav positiv tilbagemelding, ville han videregive mig vedkommendes kontaktoplysninger. Derudover anbefalede han mig at lave et opslag på en facebookgruppe for organisationens projektledere i København.

På denne måde kom Anders til at fungere som feltets *gatekeeper*. En gatekeeper er den person i en organisation, som har autoriteten til at give eller nægte fremmede adgang til organisationen med det formål at udføre forskning (Kristiansen & Krogstrup 1999:139). Jeg oplevede umiddelbart ingen udfordringer eller begrænsninger ved min indledende kontakt til feltet, herunder til gatekeeperen, hvis rolle i processen var forholdsvis kortvarig, idet han blot formidlede mit ærinde og senere hen kontaktoplysninger mellem forskellige lektiecaféers projektledere og jeg. Gatekeeperen vil ellers sædvanligvis have et bevidst eller ubevidst ønske om at se sig selv og sine kolleger fremstillet så positivt som muligt udadtil, og vil derfor i større eller mindre grad forsøge at kontrollere forskerens dataindsamling, fx ved at nægte adgang til visse områder eller personer, eller ved at påvirke forskeren i en bestemt retning (ibid:141). I modsætning til dette havde Anders dog en meget åben attitude, hvilket kan være en følge af at han ikke anså mig som en fremmed udefrakommende, men som en del af organisationen i kraft af mit frivillige arbejde, og dermed som en af de selvsamme kolleger som med min undersøgelse bliver udstillet.

Kort efter min samtale med Anders og inden jeg selv nåede at skrive et opslag på facebookgruppen som anbefalet, fik jeg kontaktoplysningerne til projektlederen af en

lektiecafé på et bibliotek i en forstad til København, som gerne ville stå til rådighed for min undersøgelse. Jeg aftale med vedkommende, at jeg kunne komme på besøg en dag i åbningstiden og præsentere mig selv og projektet, og samtidigt aflevere nogle blanketter til forældre tilladelser⁴ i forbindelse med interviews. Jeg blev i denne forbindelse gjort opmærksom på, at lektiehjælperne havde ringe erfaringer med at få underskrifter tilbage fra brugerne, fx i forbindelse med forældre tilladelser til at tage på ture ud af huset, men at de gerne ville være behjælpelige med at minde dem om at returnere dem.

Udover denne lektiecafé, endte jeg med at besøge yderligere én frivillig lektiecafé, hvor jeg gennemførte størstedelen af mine interviews. Jeg har således besøgt to frivillige lektiecaféer. Dette uddybes i afsnit 4.1.5.

4.1.3 NÅR DER IKKE KAN OPNÅS ADGANG TIL ET FELT

Udover adgangen til en frivillig lektiecafé, var min oprindelige plan med hele specialet ligeledes at få kontakt til en obligatorisk lektiecafé med det formål, at besøge denne og dermed sammenholde både egne observationer fra to forskellige typer af lektiecaféer på tværs af hinanden samt informanternes udsagn med egne observationer. I februar måned kontaktede jeg tre forskellige folkeskoler i Storkøbenhavn via en mail vedhæftet et lettere formelt skriv⁵, hvoraf én vendte tilbage og tilbød at jeg kunne besøge den. Da jeg skulle lave den endelige aftale om at besøge skolen for at observere en lektietime, blev aftalen imidlertid udskudt som følge af sygdomsmeldinger i personalegruppen, og i maj måned meldte skolen endeligt ud, at de beklageligtvist måtte springe fra som følge af travlhed, bl.a. grundet den forestående sommerferie. Konsekvensen heraf var en revurdering fra min side vedrørende omfanget af min empiri. På dette tidspunkt havde jeg indsamlet og nedfældet al min øvrige empiri gennem henholdsvis interviews og observationsstudier på de to frivillige lektiecaféer. Da jeg var så langt inde i processen i specialet, og i øvrigt meget tæt på skolernes sommerferie, valgte jeg ikke at opsøge en ny skole. Denne beslutning blev truffet på baggrund af en vurdering af, at mit ønske om at kunne sammenligne de to former for lektiecaféer kunne opnås gennem mine informanter, som qua deres deltagelse i begge former for lektiecaféer også har udtalt sig om begge. Derudover har diverse materiale, fx lovgivningen og Undervisningsministeriets inspirations- og vejledningsmateriale omkring lektiehjælp og faglig fordybelse (Ministeriet

⁴ Bilag 1

⁵ Bilag 2

for Børn, Undervisning & Ligestilling 2015), givet mig et indblik i hvordan en obligatorisk lektiecafé *kan* virke. Jeg har dog ikke kunne komme udenom en revidering af min problemstilling til den nuværende, da den forinden lagde op til en direkte sammenligning.

4.1.4 LITTERATURSØGNING

Når man går til et felt, er det ifølge den norske sociolog, Katrine Fangen, ideelt at have et åbent sind, men samtidig viden nok til at gøre det på en hensigtsmæssig måde. Bl.a. for at undgå at gøre, sige eller spørge om nøjagtigt det samme, som en eventuelt anden udefrakommende tidligere har gjort. I tillæg hertil, kan en forhåndsviden omkring miljøet, kulturen eller organisationen, der skal studeres, være nødvendig for at få og bevare et overblik. Denne viden kan med fordel tilegnes ved at læse anden forskning på området. Udover at sikre, at sin tilgang til fænomenet er ajour, bliver man i stand til at fokusere på forhold, som glimrer med sit fravær i den foreliggende forskning (Fangen 2008:44). For mit vedkommende har disse forhold været brugerperspektivet på de to forskellige former for lektiecaféer, samt en vægtning af det sociale aspekt frem for det faglige. En sådan forhåndsviden bliver desuden til en del af min forståelseshorisont, da den giver mig et bedre helhedsbillede at fortolke ud fra end hvad jeg ville have haft, hvis jeg kun havde mit eget indsamlede data at gå til. Jeg har derfor vægtet at søge litteratur tidligt i specialeprocessen, hvilket har været med til at forme problemfeltet og dermed betinge min problemformulering.

4.1.5 UDVÆLGELSE AF TO INDSATSER

Den første gang jeg besøgte den lektiecafé, som jeg var kommet i kontakt med gennem Anders, bemærkede jeg, at mange af brugerne var ganske små. Fra den lektiecafé jeg selv er frivillig i, er jeg vant til 9. klasses elever, men her spændte målgruppen fra 1. til 9. klasse, med et overtal af de yngre elever. Jeg mødte en mor, som ventede på sin søn mens han lavede lektier, og hun ville gerne skrive under på at jeg måtte tale med hendes søn, som i øvrigt var en 2. klasses elev. Også under mit andet besøg var der en mor som gerne ville skrive under, denne gang til en pige i 1. klasse. I begyndelsen havde jeg altså udsigt til ret unge informanter, hvilket ikke stemte overens med det alderssegment jeg oprindeligt havde forestillet mig qua min søgen efter en vis modenhed og evne til at forstå og svare reflekteret og nuanceret på mine spørgsmål, samt min naturlige interesse for unge og ungdomsliv. Efter en måneds tid, hvor jeg ad flere omgange havde besøgt lektiecaféen for at observere og

aflevere forældre tilladelsesblanketter, og i øvrigt havde kontakt med lederen som forsikrede mig at han og de øvrige frivillige ligeledes delte blanketter ud til de som endnu ikke havde fået én, stod jeg med tre underskrevne blanketter. Selvom jeg på forhånd havde valgt, at jeg ville benytte en anden lektiecafé end den jeg selv er frivillig i, så jeg mig på dette tidspunkt nødsaget til, pga. de både meget få og meget unge informanter, at være pragmatisk og beslutte, at jeg ligeledes ville interviewe brugere af den lektiecafé jeg er frivillig i. Her ville jeg have adgang til flere og ældre informanter. Fordi det ikke er en evaluering jeg skal ud og udføre, ser jeg det muligt at tale med disse unge, uden at deres kendskab til mig får indgående betydning for deres svar. Jeg var dog opmærksom på ikke at spørge ind til meninger omkring lektiehjælperne, da jeg her ville kunne risikere at få svar, der i uhensigtsmæssig grad søgte at behage mig som lektiehjælper, uanset den egentlige mening.

4.1.6 PRÆSENTATION AF INDSATSER

Den første lektiecafé, som jeg fik kontakt til gennem gatekeeperen, Anders, er beliggende i Storkøbenhavn i et område, som figurerer på den seneste ghettoliste fra december 2015⁶. Caféen har lokaler på det lokale bibliotek, og har åbent to dage ugentligt, tirsdage og torsdage fra kl. 16.00-18.00. Brugere kan i dette tidsrum komme og gå som de vil. Caféen har eksisteret siden 2007, og målgruppen er drenge og piger fra 1. til 9. klasse. Følgende er et uddrag fra min feltdagbog, hvor mit første indtryk af de fysiske rammer beskrives:

”Caféen holder til i et stort lokale i forbindelse med det lokale bibliotek, som man går igennem for at komme ned til caféen. Biblioteket ligger på 1. etage, og lektiecaféen i stuen. I selve lokalet er der ét stort og to små borde, plus to sofaer. Der sidder flest børn ved det store bord, men de andre borde bliver også brugt. Den ene sofa ser primært ud til at blive brugt til at opbevare tasker og jakker. Der er to mindre lokaler tilknyttet lokalet, som begge bliver brugt til opbevaring af udstyr såsom papir, tuscher og blyanter, samt ekstra borde og stole osv. Her får jeg at vide, at jeg kan lægge mine ting. I alt er der i dag ca. 9-10 børn og tre lektiehjælpere. Sammensætning er blandet hvad angår både køn, alder og etnicitet. Der er således både meget små og lidt ældre børn, drenge og piger

⁶ Ghettolisten er Udlændinge-, Integrations- og Boligministeriets årlige liste over særligt udsatte boligområder i Danmark. Alle hidtil publicerede lister kan findes her: <http://uibm.dk/arbejdsomrader/bolig/almene-boliger/ghettoomrader/ghettolisten>.

samt forskellige etniciteter. Lektiehjælperne er vel omkring 20-25 år”

(Feltdagbog, dag 1).

Jeg har både udført interviews og deltagerobservationer i denne lektiecafé. Lektiecaféen kaldes fremadrettet for L1.

Den anden lektiecafé, som jeg selv er frivillig i, er ligeledes beliggende i Storkøbenhavn i et område, som figurerer på den seneste ghettoliste fra 2015. Caféen har lokaler i en boldklub, og har åbent én dag ugentligt, torsdage fra kl. 17.00-19.00. Her kan brugerne også komme og gå som de vil. Caféen har eksisteret siden 2013, og målgruppen er drenge og piger som spiller i boldklubben, og primært de som går i 8.-9. klasse. Derudover er der enkelte brugere, som er gået ud af folkeskolen og fx er i gang med en erhvervsuddannelse, men som spiller i boldklubben og fortsat benytter lektiecaféen for socialt og fagligt input. Fundamentet for lektiecaféen er, udover lektielæsning, at lave aktiviteter efter aktiv lærings-princippet. En af interviewpersonerne, Muhammed, som præsenteres i efterfølgende afsnit, beskriver hvordan lektiecaféen benytter princippet:

”Vi bliver tit delt op i hold, og så laver vi stafetter hvor vi fx skal hente forskellige ligninger og løse dem i hovedet før den næste på holdet må løbe videre. Det kan også være grammatikopgaver eller engelske sætninger vi skal skrive, og ja, så får man minuspoint for hver fejl” (Interview 1:2).

Fysisk er lektiecaféen organiseret således, at der er et lokale med borde, sofaer og sækkestole, hvor selve lektielæsningen og andre aktiviteter, eksempelvis afholdelse af quizzes, foregår. Her har lektiecaféen en reol til rådighed med udstyr såsom opgavehæfter, papir og blyanter, samt forplejning i form af te, saftvand og kiks. Derudover er der en computer, et musikanlæg og en projektor i lokalet, som kan bruges under lektiecaféen. Lige ved siden af ligger der en lille hal, som lektiecaféen benytter til alle aktiviteter der kræver plads i forbindelse med aktiv læring. Her har lektiecaféen sin egen hylde med redskaber til fri benyttelse, fx kegler, bolde, laminerede tal og bogstaver, små sandsække mv. Jeg har udelukkende udført interviews i denne lektiecafé. Lektiecaféen kaldes fremadrettet for L2.

4.1.7 PRÆSENTATION AF INFORMANTER

Nedenstående skema er udarbejdet for at give et visuelt overblik over specialets endelige interviewpersoner med deres rent faktuelle karakteristika, samt hvilket interviewnummer som citater fra de respektive interviews refererer til i analysen. Hermed tilstræbes det at skabe gennemsigtighed og overblik over empiriindsamlingen.

NAVN	ALDER	KLASSE	LEKTIE-CAFÉ	ANTAL ÅR I LEKTIECAFÉ	INTERVIEWNR.
Muhammed	15	9. klasse	L2	Muhammed har benyttet lektiecaféen i 3 år	Interview 1
Alex	15	9. klasse	L2	Alex har benyttet lektiecaféen i 1 år	Interview 2 (gruppeinterview sammen med Yusuf)
Yusuf	15	9. klasse	L2	Yusuf har benyttet lektiecaféen i 2-3 år	Interview 2 (gruppeinterview sammen med Alex)
Maria	14	8. klasse	L1	Maria har benyttet denne frivillige lektiecafé i et halvt år. Forinden det, benyttede hun en lignende frivillig lektiecafé	Interview 3

Udover de ovenfor præsenterede informanter, har jeg talt med et antal andre forskellige børn og unge i form af uformelle samtaler i forbindelse med mine observationsstudier. Disse informanter præsenteres løbende i analysen i takt med at uddrag af mine samtaler med dem anvendes.

4.1.8 REFLEKSIONER OMKRING INFORMANTER

I mit møde med informanterne blev jeg opmærksom på nogle fællestræk, som rækker ud over det efterspurgte fællestræk, at de alle er unge og brugere af en frivillig lektiecafé ved siden af skolens obligatoriske lektiecafé. Det der sprang mig klarest i øjnene var, at en stor del af de

unge jeg talte med, herunder tre ud af fire interviewpersoner, har anden etnisk baggrund end dansk. Også tre ud af fire interviewpersoner var drenge modsat kun én pige. På samme måde bemærkede jeg under mine observationsstudier, at der var et overtal af brugere med minoritetsetisk baggrund, men at der dog var nogenlunde ligevægt i forhold til kønsfordelingen. Dette er naturligvis nogle betragtninger som jeg har gjort mig overvejelser om, men dog ikke noget, som jeg sidenhen direkte har inkorporeret i hverken emnefeltet eller problemformuleringen. Der tages dog højde for dem løbende i analysen.

4.2 DET SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEW

Det semistrukturerede forskningsinterview søger at forstå temaer fra den daglige livsverden ud fra informanternes synsvinkel, og endvidere at fortolke betydningen af de indhentede beskrivelser. I ordet *semistruktureret* ligger der, at interviewet nærmer sig en hverdagssamtale, men samtidigt har et bestemt formål og derfor ikke kan være fuldstændigt åbent. Selve interviewet udføres med afsæt i en interviewguide der fokuserer på bestemte temaer, og som inden for disse har plads til forslag til yderligere spørgsmål (Kvale & Brinkmann 2009:45).

4.2.1 UDVÆLGELSE AF INTERVIEWPERSONER

I udgangspunktet var min udvælgelse af informanter til interviews mere eller mindre tilfældig, da det afhang af hvem jeg fik forældretiladelse fra. Da jeg havde indset, at de tilgængelige informanter i L1 var noget yngre end hvad jeg havde håbet, forsøgte jeg selv at opsøge denne lektiecafés ældre brugere. I følge sociologen, Erving Goffmann, gælder særlige interaktionsritualer på offentlige pladser og øvrige lokaliteter, hvor man må udvise *civil uopmærksomhed* overfor fremmede. Civil uopmærksomhed betyder, at man anerkender tilstedeværelsen af den fremmede, men undgår at krænke denne ved at lade sin opmærksomhed trænge sig på, fx med direkte og intens øjenkontakt. En sådan nysgerrig adfærd vil blive tolket som et brud på de gældende sociale regler (ibid:137). Betydningen af civil uopmærksomhed, og konsekvensen af manglen på samme, blev tydelig for mig i følgende episode fra min feltdagbog:

”Da jeg går ind ad døren til biblioteket holder jeg døren for en ung pige, som jeg kan huske at have set i lektiecaféen tidligere. Hun er en af de ældre brugere.

Hun takker, og mens vi går samme vej spørger hun om jeg skal i lektiecaféen i dag. Jeg svarer ja, og hun fortæller, at hun også skal derhen, og at hun næsten kommer der hver gang. Jeg fortæller, at jeg skal tale med nogle af de andre i dag i forbindelse med min undersøgelse, og spørger i samme forbindelse, om jeg måske må tale med hende. Fra at være åben og snaksaglig, bliver hun nu stille og svarer ikke på mit spørgsmål før vi drejer ind til lektiecaféen og hun finder en plads blandt de andre” (Feltdagbog, dag 3).

Efter dette mislykkede forsøg på at rekruttere en af de ældre brugere fra L1, valgte jeg at ty til L2 for informanter, hvor jeg fandt tre informanter. Det skal dog nævnes, at jeg fik én tilladelse retur på en pige 8. klasse fra L1, som jeg derfor også interviewede.

4.2.2 INTERVIEWGUIDE

På baggrund af min problemformulering, har jeg formuleret to overordnede forskningsspørgsmål, som danner den tematiske ramme for selve interviewspørgsmålene i interviewguiden⁷. Forskningsspørgsmålene lyder således: 1) Hvordan oplever brugerne af en frivillig lektiecafé dette tilbud? Og 2) Hvordan oplever brugerne af en frivillig lektiecafé skolens tilbud om lektiehjælp? Det første spørgsmål berører frivillige lektiecaféer som tema, og det andet spørgsmål berører obligatoriske lektiecaféer som tema. Inden for disse temaer indeholder guiden forslag til interviewspørgsmål, der kan undersøge de respektive forskningsspørgsmål. Den anvendte interviewguide er således semistruktureret, hvilket betyder, at guiden blot udgør en rettesnor for, hvilke temaer der var vigtige at komme ind på i interviewene, snarere end at være faste spørgsmål med dertilhørende fast rækkefølge. Det skal hertil pointeres, at man aldrig kan være sikker på hvordan et interview reelt vil udspille sig, idet interviewet er en dynamisk interaktion og dialog mellem parterne (Kvale & Brinkmann 2009:34). Den semistrukturerede interviewguide har dermed været med til at afværge, at jeg eventuelt fastlåste mig i forhold til en bestemt rækkefølge af bestemte spørgsmål inden for hver kategori, og at jeg i stedet løbende forholdt mig reflektivt til de svar, jeg fik.

De første par minutter af et interview er en afgørende fase, hvor informanterne bør have mulighed for at få en klar opfattelse af interviewerens, før de kan forventes at tale frit og lægge deres oplevelser frem for en fremmed (ibid:148). Derfor indeholder min interviewguide helt i

⁷ Bilag 3

starten et punkt til *briefing*, som udgør det indledende rum, hvor intervieweren kan definere situationen (ibid:149). Her sørges for at informanten er beredt ved igen at fortælle om formålet med interviewet og brugen af diktafon. Det er enten under eller efter briefing, at jeg tænder diktafonen. Efter briefing går selve interviewet i gang. På samme måde som min interviewguide indeholder en briefing, er der ligeledes inkorporeret en *debriefing* før den endelige afslutning af interviewet, som skal minde mig om at spørge ind til, om informanterne har yderligere at tilføje, og om der skulle være opstået spørgsmål under interviewet, som nu ønskes besvaret.

4.2.3 UDFØRELSEN AF INTERVIEWENE

Jeg foretog i alt fire interviews som alle foregik under den respektive lektiecafés åbningstid. Denne opsætning fandt jeg fra start mest praktisk bekvem, fornuftig og hensynsfuld for både mig og informanterne. Det skulle dog vise sig, at der også fulgte udfordringer med dette valg. Alle interviewene, med undtagelse af ét, blev i større eller mindre grad forstyrret undervejs. Under et interview blev der spillet musik fra lokalet ved siden af, hvilket kan høres på optagelsen og dermed besværliggjorde transskriberingen, og et andet interview blev afbrudt ca. midtvejs inde af en mor, som var kommet for at hente sin datter uden mulighed for at vente på at vi blev færdige. Dette interview er i øvrigt ikke transskriberet og brugt da informanten, som gik i 5. klasse, ikke havde lektiehjælp i skolen. Jeg valgte at gennemføre interviewet alligevel med tanke på at det ville kunne bidrage med betragtninger omkring den frivillige lektiecafé, men den færdige empiri baseret på bl.a. interviews med unge som kender begge lektiecaféer var så omfattende, at jeg fravalgte at bruge dette halvfærdige interview. Derudover var der afbrydelser i form af folk der kom til at gå ind i det lokale, interviewet foregik i. Ingen af mine interviews er længere end 15 minutters varighed, hvilket jeg dels vurderer skyldes de mange forstyrrelser, som ødelagde det begyndende eller igangværende flow. I nedenstående uddrag fra en transskription, fremgår det eksempelvis tydeligt, at jeg ikke får fulgt op på det informanten fortæller akkurat før en afbrydelse:

I: Hvordan er det i lektietimen, hvis der er noget du er utilfreds med eller noget du synes kunne være anderledes, kan du så også sige det?

M: Her i lektietimen?

I: Ja, altså på din skole.

M: Måske... Nej, det ved jeg ikke helt. Det er jo som det er.

En anden bruger kommer ind i lokalet og undskylder forstyrrelsen.

I: Det er i orden, vi er også snart færdige. Øhm, hvad med det faglige udbytte, hvordan er det i lektietimen? [...] ” (Interview 1:5).

Derudover blev dét, som jeg havde planlagt og aftalt som to enkeltinterviews, i sidste øjeblik slået sammen til et gruppeinterview bestående af to unge drenge, da de pludseligt blev så pinligt berørte af tanken om at skulle optages så jeg senere kunne høre deres stemmer på optagelsen, at de insisterede på at udføre interviewet sammen. Dette indvilligede jeg i da jeg vurderede, at interviewguiden ikke lagde op til en samtale om private forhold, og da jeg i øvrigt vurderede, at et gruppeinterview er bedre end intet interview.

4.2.4 TRANSSKRIBERING

Jeg har valgt at transskribere mine interviews, da de på denne måde transformeres til en form, der egner sig til nærmere analyse (ibid:200ff). I denne forbindelse har jeg været opmærksom på, at ethvert interview er et direkte socialt sammenspil, hvor stemmeleje, kropssprog og anden nonverbal kommunikation fremtræder umiddelbart for deltagerne, men ikke for dem, der blot læser transskriptionen uden at have deltaget i samtalekonteksten (ibid.). Som Bourdieu udtrykker det, går ironi og andre vigtige talefigurer næsten med sikkerhed ”tabt i transskriptionen” (Bourdieu 1999:622). Dette kan jeg ikke se mig uenig i, hvorfor jeg under transskriberingen har taget højde for, at udtalelser er gengivet så ordret som muligt, herunder med registrering af udtryk såsom ”øh” og ”ha ha”, og ”... ” som betegner en tænkepause. I forbindelse med dette har etiske overvejelser sammen med den hermeneutiske tilgang, været afgørende for min vægtning af i analysefasen at fortolke på udskrevne citater ud fra den helhed, de er blevet sagt i. Fx fremstår interviewpersonen, Alex, særdeles grov i nogle af de citater af ham, som jeg anvender i analysen, hvor bl.a. udtryk som ”*det hele er rent lort*” og ”*fucking latterligt*” bliver brugt. I denne forbindelse jeg har i analysen valgt at fremhæve, i og med at det ikke just fremgår af transskriberingen, at Alex faktisk havde et smil på læben under meget af interviewet, og ikke var så vred som citaterne måske kan indikere.

4.3 DELTAGENDE OBSERVATION

For at kompensere for den begrænsede nuancering af diverse udsagn, som transskribering af interviews kan medføre grundet forskellen mellem talt sprog og skreven tekst, har jeg valgt at supplere mine interviews med observationsmetoden. Observationer alene er ikke altid tilstrækkeligt som redskab til at forstå andre personers handlinger, og omvendt giver interviews ikke med sikkerhed en dækkende forklaring af personers udsagn (Kristiansen & Krogstrup 1999:155). Denne antagelse har jeg tilsluttet mig i mit valg af metoder til at besvare min problemformulering, som netop er at afdække og forstå en gruppe unges oplevelser.

”Observationsstudiet er en tilgang til generering af data om nonverbal adfærd, uden at dette dog udelukker, at der samtidigt gøres brug af data frembragt via andre sanser end synssansen” (ibid:45)

Det er nærmere betegnet den *deltagende observation* jeg benytter. Deltagerobservation drejer sig om observation blandt mennesker i deres egne omgivelser, og er velegnet til at få indsigt i, hvordan mennesker gennem social praksis konstruerer deres verdensbillede og tilskriver mening og betydning til hændelser, handlinger og personer. Tanken er, at forskeren må tage del i menneskers sociale liv for at få adgang til de meninger, de tilskriver forskellige sociale situationer (ibid:100). Metoden muliggør dermed, at jeg kan tilegne mig nye erfaringer omkring min problemformulering, gennem førstehåndserfaringer i feltet. Fordelen ved denne metode er først og fremmest, at jeg kommer ind på mine informanter på en anden måde end hvad andre kvalitative metoder, fx interviews, tillader. Derudover bliver jeg i stand til at holde det jeg ser op imod det jeg hører, idet metoden åbner op for at stille spørgsmål på baggrund af noget man forinden har set (Fangen 2008:30f). Fx observerede jeg en dag, hvad jeg umiddelbart var sikker på var en ny pige, da hun var meget usikker i starten og blev afleveret af sin mor. Omvendt faldt pigen dog meget hurtigt til med de andre brugere, så for at få afklaret min antagelse om, at dette er et sted hvor folk bliver taget godt imod, så jeg mit snit til at spørge:

”Idet jeg går forbi pigerne, hilser jeg på dem og spørger, om de har brug for hjælp, men det har de ikke da de begge er færdige med deres lektier. Jeg

spørger den pige, som jeg observerede tidligere, om det er hendes første dag i lektiecaféen. Det er det [...]” (Feltdagbog, dag 2).

Jeg har udelukkende foretaget observationer i L1, og de er foretaget over tre forskellige dage.

4.3.1 HERMENEUTIKKEN I SPIL

Om metoden, har Goffman, udtalt:

”Med deltagende observation mener jeg en metode, som ikke skal være den eneste metode, der bliver brugt i en undersøgelse [...] Jeg opfatter det som en metode, hvorigennem man indsamler data ved at udsætte sig selv og sin personlighed, og sin egen sociale situation, for det sæt af vilkår, som påvirker en given gruppe af individer, således at man fysisk og økologisk kan trænge ind i deres cirkel af reaktioner på deres sociale situation [...]” (Kristiansen & Krogstrup 1999:38).

Ovenstående pointer, herunder Goffmans om at udsætte sig selv for samme vilkår som de man ønsker at undersøge, for at trænge ind i deres cirkel af reaktioner, ser jeg i forlængelse af den filosofisk hermeneutiske tilgang, hvor jeg som forsker netop er en del af den sociale verden der undersøges, hvormed min forståelse løbende bliver revurderet.

Et andet karaktertræk ved deltagerobservation, hvor mit videnskabsteoretiske afsæt kommer til udtryk i dette metodiske valg, er betydningen af refleksion, som anses som et vigtigt element, hvor forskerens egne indtryk og oplevelser kan bruges som en del af datamaterialet. Mange af de indtryk, man får i feltarbejdet, er baseret på det helhedsbillede som metoden netop giver, og kan derfor være vanskelige at sætte ord på. Ikke desto mindre præger disse indtryk og oplevelser imidlertid sin forståelse af fænomenet, og giver dermed et bredt udgangspunkt for fortolkning (Fangen 2008:30f). Mine feltnotater består derfor ikke kun af observeringer, men også af de refleksioner og tanker som jeg selv har gjort mig i forbindelse med observationen, og som på samme vis bliver brugt i den endelige analyse. Eksempelvis følgende uddrag, hvor jeg tillader mit eget indtryk af en brugers nonverbale kommunikation, her mimik og tonefald, at komme til udtryk i min beskrivelse af observationen:

” [...] Adspurgt hvordan han reagerede, fortæller han, at han selvfølgelig deltog, for ellers ville han bare blive sendt på kontoret. Han smiler skævt og griner, og ligner en som har prøvet dét før” (Feltdagbog, dag 3).

4.3.2 AT OBSERVERE OG NOTERE

Inden for observationsmetoden er det feltnotaterne, som er forskerens væsentligste datakilde. Feltnotater dannes sideløbende med selve observationen, hvor forskeren må sørge for at nedfælde sine observationer, erfaringer og refleksioner. Grundigheden af dette aspekt af metoden er særligt vigtig i forhold til kvaliteten af den endelige analyse, som netop beror på feltnotaternes beskaffenhed (Kristiansen & Krogstrup 1999:151). Derudover kan detaljerede feltnotater hjælpe forskeren til at genskabe situationer i erindringen efter de er hændt. I praksis kan det dog være lettere sagt end gjort at notere under observationen, idet det ikke anbefales at notere under samvær med feltets deltagere, da man risikerer, at de føler sig overvåget og som følge deraf ændrer adfærd, fx ved at gøre og sige det som de tror, jeg ønsker at se og høre (ibid). Denne overvejelse har jeg taget til mig i forhold til min angrebsvinkel til nedskrivning af feltnotater, og jeg har derfor valgt at benytte James Spradleys *kondenserende beskrivelse*, som er en sammenfatning af de hændelser og situationer, som er indtruffet i løbet af observationen. Dette indebærer, at jeg medbragte en notesbog, hvori jeg under min deltagelse i lektiecaféen sørgede for at skrive løsrevne sætninger og nøgleord omkring mine observationer af forskellige hændelser, og mine dertilhørende refleksioner. Notaterne blev nedfældet når det var muligt at gå lidt væk, og gerne efter hver observation, for med en frisk erindring at kunne adskille de mange observationer samt undgå forglemmelser. Jeg har i forlængelse af denne fremgangsmåde, benyttet mig af den *udvidede redegørelse* som metode til at skabe mit endelige datamateriale. Her udfylder forskeren, på baggrund af de førnævnte løsrevne sætninger og nøgleord, huller i beskrivelsen med detaljer, som ikke blev nedskrevet i første omgang. Derved bliver den oprindelige kondenserende beskrivelse til en mere udtømmende og sammenhængende redegørelse (ibid:154). Denne udvidelse har jeg gjort samme dag som observationen er fundet sted, for at sikre så præcise og komplette gengivelser af hændelser som muligt. Det er denne endelige redegørelse, som udgør min feltdagbog.

4.3.3 ADGANG TIL UFORMELLE INTERVIEWS

Jeg har talt uformelt med brugerne, og disse mere eller mindre uformelle interviews udgør ofte vigtige kilder til information i forbindelse med deltagerobservation (Kvale & Brinkmann 2009:138). Dette har gjort sig gældende i min undersøgelse, hvor min feltdagbog, ud over de mere passive observationer, også er udgjort af samtaler med de unge, som jeg mødte i lektiecaféen.

”Jeg sætter med derefter op til det store bord, hvor der sidder fem brugere og to lektiehjælpere. Jeg sætter mig i den ene ende, hvor der sidder to ældre piger og taler med hinanden. Jeg hilser på dem og de præsenterer sig selv som Line og Yasmin. Min første tanke er, at de er sky da de kigger ned i deres papirer og taler lavt, men jeg skal ikke sige meget før de begynder at tale. Jeg spørger, hvad de sidder med, og de fortæller, at de sidder med et essay i dansk. Det skal afleveres på torsdag, så de vil gerne have hjælp til at blive færdige med det i dag. Adspurgt om de går i klasse sammen, fortæller de, at de går i 8. klasse sammen. Line udbryder noget omkring at det er svært det essay hun sidder med, og af sig selv begynder Yasmin at fortælle, at det er rart at komme her i lektiecaféen hvor man kan få hjælp (Feltdagbog, dag 1).

Ovenstående uddrag er et eksempel på, hvordan min deltagende rolle er transformeret til et uformelt interview. De forskellige samtaler der på denne måde præger min feltdagbog, er alle, som det også ses i citatet, beskrevet på en måde, så de ikke indeholder direkte citater. Dette fordi jeg fra start vurderede, at jeg på ingen måde kunne være i stand til at huske samtlige samtaler ordret, hvorfor hele eller dele af eventuelle citater ikke kunne undgås at være ukorrekte. I stedet er samtalerne beskrevet ud fra min erindring, hvormed mine egne indtryk, oplevelser og refleksioner, som netop er vigtige elementer i metoden, uundgåeligt kommer til at afspejle den endelige feltdagbog.

4.4 ETISKE OVERVEJELSER

En interviewundersøgelse bør betragtes som et moralsk foretagende idet det menneskelige samspil, der foregår i interviewsituationen, påvirker informanten, samt fordi at den viden der i situationen produceres, videre påvirker forskerens forståelse af informantens vilkår (Kvale &

Brinkmann 2009:80). I dette speciale har jeg, udover anonymiseringen, gjort mig få etiske overvejelser, da jeg fra start har fundet, at de temaer som jeg med interviewene ønsker at berøre, er relativt neutrale og på ingen måde personfølsomme. De overvejelser jeg dog har gjort mig er omkring indhentning af forældretilladelser, da mine informanter alle er under 18 år. Jeg har dermed kun interviewet unge efter at have fået samtykke fra deres forældre. På forældretilladelsesblanketten er der nedskrevet den mængde information, som jeg finder passende for forældrene at vide for at kunne tage stilling til om deres barn må deltage i et interview eller ej. Herunder information om undersøgelsen, hvad der vil blive spurgt ind til, varigheden af interviewet, at interviewet optages, at lydoptagelserne destrueres efter anvendelse, anonymisering samt brug af citering. På trods af mit kendskab til at de to lektiecaféer ligger i områder med en høj andel af borgere med minoritetsetnisk baggrund, vurderede jeg det ikke nødvendigt at oversætte blanketten til engelsk eller arabisk. Denne vurdering tog jeg på baggrund af mine oplevelser som frivillig lektiehjælper i den ene lektiecafé, hvor alle brugere samt langt de fleste forældre, som jeg har mødt, har haft gode danskundskaber uanset etnisk baggrund. Jeg vurderede altså, at barnet/den unge kunne oversætte i de tilfælde hvor forældrene eventuelt ikke kunne læse teksten. Derudover sørgede jeg for at holde teksten kort og præcist, og uden svære ord eller sætninger.

Også det der kaldes *informeret samtykke* har jeg gjort mig overvejelser om. Denne type samtykke indebærer, at selve informanterne, altså de unge, informeres om undersøgelsesoverordnede formål, procedurer og fortrolighed, herunder forskerens ret til at offentliggøre undersøgelsen. Samtykket indebærer endvidere, at forskeren sikrer sig, at informanterne deltager frivilligt velvidende om, at de altid har ret til at trække sig (Kvale & Brinkmann 2009:89f). Ud over de informationer, som informanterne har fået gennem min præsentation under mit første besøg i lektiecaféerne, samt forældretilladelsesblanketten, som de blev bedt om at læse ved udlevering, sørgede jeg for at inkorporere den såkaldte briefing i starten af hvert interview med gennemgang af de praktiske omstændigheder. På samme måde sluttede alle interviews med en debriefing, hvor informanterne fik mulighed for at stille afklarende spørgsmål.

5 ANALYSESTRATEGI

I dette kapitel præsenteres min analysestrategi med henblik på at skabe gennemsigtighed i forhold til, hvordan jeg i analysen når frem til besvarelsen af problemformuleringen. Qua specialets videnskabsteoretiske afsæt, anerkender jeg imidlertid, at andre videnskabsteoretiske og analysestrategiske valg, ville have ført til andre analytiske fund og konklusioner.

5.1 KODNING

I analyseprocessen af kvalitativ empiri, vil konceptualisering sædvanligvis være en fordel. Dette er en metode, som af nogle metodeforfattere ses som direkte knyttet til fortolkningen. En typisk måde at konceptualisere på er gennem kodning af sit empiriske materiale (Olsen 2003:75f). Kodning er den proces, hvor man:

” [...] identificerer og navngiver mere eller mindre afgrænsede databidder, som på en eller anden måde eksemplificerer den samme deskriptive eller teoretiske idé” (Brinkmann & Tangaard 2010:450).

Navngivningen af databidderne kan enten ske induktivt og åbent ved hjælp af materialet selv, fx ved at benytte udtalte ord og begreber, eller deduktivt ud fra et allerede opstillet begrebsapparat, fx en forforståelse eller en teori (ibid:450f). Da min tilgang til undersøgelsen og dermed indsamlingen af empirien har været baseret på forforståelser og fordomme, har det været naturligt for mig først og fremmest at kode materialet deduktivt på baggrund af disse. Dette muliggør, at jeg til processen kunne opstille en startkodeliste⁸, som kodningen af empirien har taget afsæt i. Startkodelisten er udarbejdet på baggrund af min teoretiske forforståelse og dermed også min interviewguide, og er medvirkende til at sikre kontinuitet i specialet. Startkodelisten er et analytisk redskab, som gør det muligt for mig at systematisere og kategorisere empirien i henhold til mine forforståelser og teoriapparat. Hensigten med startkodelisten er således, at kodningen skal tage udgangspunkt i de på forhånd udvalgte og opstillede teoretiske begreber og begrebsrammer. Jeg har derudover valgt at kode materialet induktivt, for ikke at blokere for eventuelle temaer som falder uden for mine på forhånd opstillede kategorier, som er et væsentligt kritikpunkt af metoden (Olsen 2003:79). Som det

⁸ Bilag 4

fremgår af min startkodeliste, fandt jeg følgende induktive koder: 1) *at hygge sig*, 2) *peer to peer-princippet*, og 3) *vigtigheden af at lære noget nyt* og 4) *muligheden for samtaler kontra muligheden for ro*. Disse temaer vil ligeledes indgå i analysen.

5.2 SLUTNINGSFORM

Som en naturlig konsekvens af specialets hermeneutiske positionering, hvor vekselvirkningen mellem del og helhed er afgørende for forståelsen, er også analysestrategien præget af denne veksellform. Med specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt, er det, som tidligere redegjort for, ikke muligt for mig som forsker, at sætte min forforståelse, herunder min teoretiske forforståelse i forbindelse med den teoretiske analyseramme, i parentes. Den deduktive tilgang er en følge af denne erkendelse, da teoretisk eller anden form for forforståelse her forudsættes (Olsen 2003:74). Ved den induktive tilgang, er det derimod datamaterialet der er styrende, og som efterfølgende fortolkes og tillægges betydning ud fra relevant teori (ibid:73). Det er derfor også med anvendelse af den induktive tilgang, at det bliver muligt at sætte min forforståelse og mine fordomme på spil, idet jeg her må forholde mig til datamaterialet med en vis åbenhed, hvorudfra ny forståelse opstår og revidering af forforståelse bliver mulig.

Når jeg både går deduktivt og induktivt til værks, anlægger jeg en åben analytisk tilgang, hvor jeg indenfor specialets emnefelt bevæger mig frem og tilbage mellem empirisk materiale og forforståelser. Vekselvirkningen mellem den deduktive og den induktive tilgang kommer konkret til udtryk i min analyse, som er bygget op således, at det undertiden er en teoretisk antagelse qua min forforståelse der underbygges af uddrag fra datamaterialet, og hvor det til andre tider er et uddrag der går forud for en teoretisk fortolkning udover min forforståelse, således at jeg trækker på begrebsapparater udover anerkendelsesteorien.

5.6 STRUKTUR FOR ANALYSEN

I opstillingen af specialets analysestruktur, har jeg hentet inspiration fra Thyge Winther-Jensens betragtninger om komparative studier som videnskabelig metode (Winther-Jensen 2004). Winther-Jensen skelner mellem to veje som metodisk grundlag for sammenligning, den *nomotetiske* og den *idiografiske*. Jeg stiller mig på skuldrene af den idiografiske metode, idet jeg søger at finde særlige omstændigheder, som adskiller enkeltinstanser, her lektiecaféerne, fra hinanden, og idet metoden hviler på det synspunkt, at ingen vurderinger er

universelle (ibid:56), hvilket stemmer fint overens med mit videnskabsteoretiske afsæt. Netop fordi ingen vurderinger er universelle, bør de i sammenligningen betragtes som relative i forhold til en standard, som i dette speciale er anerkendelsesidealet. Læseren skal i forbindelse med denne præsentation af analysestrukturen mindes om, at jeg kun fik mulighed for at besøge frivillige lektiecaféer, og altså ikke en obligatorisk, hvorfor det komparative aspekt i analysen består i udsagn fra mine informanter, som deltager i og udtaler sig om begge former for lektiecaféer, ligesom jeg har indhentet diverse informationer om den obligatoriske lektiecafé, fx vedrørende de praktiske rammer, gennem materiale fra Undervisningsministeriet og lignende, for at forstå og tydeliggøre konteksten. Mit fokus er således på den frivillige lektiecafé, men jeg har samtidigt måtte konstatere, at den obligatoriske lektiecafé er en væsentlig ramme i analysen, som jeg ikke har belyst direkte empirisk, men som indirekte optræder i rigt omfang i mit empiriske materiale, idet det er en del af de unges referenceramme og den måde de kontrasterer den frivillige lektiecafé fra skolens tilbud.

I analysens struktur lader jeg mig endvidere inspirere af begrebet *thick description*, som er hentet fra den antropologisk inspirerede kvalitative tradition. Thick description er en detaljerig og kontekstualiseret empirisk beskrivelse, hvor man hovedsageligt søger at udlede, hvilken mening det undersøgte fænomen har for de aktører, den involverer (Geertz 1993:5ff). I lyset heraf tillader jeg mig derved at lade empiriske beskrivelser og analyser blive foldet betydeligt ud. Allerede i min empiriindsamling tilførte jeg, i forbindelse med mine observationsstudier (jf. afsnit 4.3.2), det empiriske materiale dybdegående beskrivelser af de handlinger og fortællinger, der knyttede sig til forskningsobjektet, og disse konkrete beskrivelser vil ligeledes komme til udtryk i analysen, hvor de ydermere vil blive udfoldet med et teoretisk afsæt.

Den samlede analyse er opdelt i tre delanalyser, hvoraf første og anden delanalyse tager udgangspunkt i de to tidligere opstillede forskningsspørgsmål, som også interviewguiden tager sit afsæt i, henholdsvis *Hvordan oplever de unge den frivillige lektiecafé?* og *Hvordan oplever de unge den obligatoriske lektiecafé?* Dermed fokuserer den første delanalyse på de udsatte unges oplevelser i den frivillige lektiecafé som de kommer i og hvor jeg har mødt dem, mens den anden delanalyse omhandler deres oplevelser i den obligatoriske lektiecafé, som de kender fra og deltager i på deres skole. I første og anden delanalyse benyttes primært Axel Honneths anerkendelsesteori, med input fra bl.a. Abraham Maslows behovsteori og

Erving Goffmans teori om hverdagslivets rollespil. Derudover vil der i anden analysedel være et fortolkende element ved at jeg relaterer de unges oplevelser i den obligatoriske lektiecafé med til et specifikt perspektiv på det sociale arbejde, mere præcist det læringsteoretiske perspektiv. Underoverskrifterne i de to første analysedele er navngivet på baggrund af startkodelisten, således at hver underoverskrift også er en kodning. I den tredje og sidste delanalyse vil jeg besvare det tredje opstillede forskningsspørgsmål *Hvordan kan man forstå de oplevelser, de unge gør sig i de to forskellige lektiecaféer?* Her vil jeg behandle og diskutere spørgsmålet om, hvordan man kan forstå de forskellige oplevelser ved, med afsæt i Ove Kaj Pedersens begreb om konkurrencestaten, at rette blikket på hvordan folkeskolen som velfærdsinstitution er præget af politiske og økonomiske interesser, og med dette udgangspunkt møder de unge, som er omdrejningspunktet i nærværende speciale. I denne delanalyse benyttes anerkendelsesteorien igen, herunder også kritikken af den som præsenteret i afsnit 3.6.

Der vil blive refereret til enkelte citater fra interviewpersoner og større uddrag fra interviewet med henvisning til interviewnummeret samt det givne sidetal i transskriptionen af interviewet, eksempelvis (Interview 2:6). Observationer og udsagn fra uformelle samtaler med øvrige informanter vil blive refereret til med henvisning til feltdagbogen og pågældende dag i feltet, eksempelvis (Feltdagbog, dag 3). I forbindelse med disse henvisninger, vil den pågældende informants pseudonym blive præsenteret.

6 ANALYSE

6.1 ANALYSEDEL I: DE UNGES OPLEVELSER I DEN FRIVILLIGE LEKTIECAFÉ

Den amerikanske professor, Joseph Sanacore, skriver således om en velfungerende frivillig lektiecafé:

“A well-planned club provides students with a safe environment while it helps them extend school-related learning. Although most students benefit from the club setting, those who struggle with learning especially profit from the club’s offerings and services. [...] When [...] orchestrated by genuinely caring

educators, the homework club becomes an empowering source of support for helping individuals catch up with peers and become successful learners for the rest of their lives” (Sanacore 2002:102).

Sanacore fremhæver her et trygt miljø og oprigtigt omsorgsfulde medarbejdere som forudsætning for at støtte udfordrede elever. Da hverken min empiri eller personlige, generelle overbevisning kan modsige sig, at underviserne på de danske folkeskoler har et genuint ønske om at skabe et sådan miljø for sine elever, skal det understreges, at min benævnelse af omsorg og mangel på samme ud fra Honneths begrebsverden i denne analyse ikke søger at hægte sig op på enkelte lektiehjælpere i hverken den ene eller anden form for lektiecafé, men bør læses som et udtryk for den kontekst som omsorgen udspiller eller ikke udspiller sig i.

6.1.1 LEKTIECAFÉENS BETYDNING FOR BRUGERNES FAMILIERELATIONER

Den første dag jeg besøgte en frivillig lektiecafé, faldt jeg ubesværet og hurtigt i snak med en mor til en af brugerne i forbindelse med at jeg ville indhente forældre tilladelser til at udføre interviews, og derfor henvendte mig direkte til hende for hendes tilladelse og underskrift. Kvinden viste sig at være meget åben for at snakke, og lidt uventet kom vi til at tale om hvordan hun ser, at lektiecaféen bl.a. spiller en rolle i forhold til hjemmefronten:

”Lektiehjælperen som tog imod mig peger på en kvinde i lokalet og fortæller, at det er en mor som lige har afleveret sin søn, og at jeg da kan spørge hende direkte om hun vil underskrive. Jeg henvender mig kvinden, som har placeret sig i en af sofaerne, præsenterer mig selv og mit projekt, og fortæller, at jeg gerne vil tale med nogle af de børn som bruger denne lektiecafé. Hun taler ikke godt dansk, men jeg formoder at hun forstår mig, og hun skriver da også uden yderligere spørgsmål under. Hun peger på en dreng og fortæller, at det er hendes søn som går i 2. klasse, og at jeg meget gerne må snakke med ham. Jeg spørger om hun venter på ham, og hun fortæller at det er forskelligt om hun venter eller går hjem, men i dag bliver hun her. Hun spørger igen ind til hvad det er for en uddannelse jeg er i gang med, og hvornår jeg er færdig. Med et grin svarer jeg, at det er jeg når jeg er færdig med dette sidste projekt, men forhåbentligt til sommer. Hun synes, at det er godt at jeg har taget en

uddannelse. Hun fortæller, at hun fortryder at hun ikke tog en uddannelse, men at det var svært for hende da hun kom til Danmark da hun havde svært ved sproget. I dag har hun svært ved at finde et godt arbejde, og derfor er det vigtigt for hende at hendes børn får en uddannelse. Jeg spørger, om det er derfor hendes søn kommer i denne lektiecafé. Hun svarer ja og fortæller videre, at sønnen ikke får lavet lektier i hjemmet. Der vil han hellere spille Playstation eller se TV, så hun er glad for at han kan komme her og få det lavet, så de kan slappe af derhjemme i stedet for at skændes over lektierne. Siden han startede med at komme her for et halvt år siden, har der ikke været skænderier i hjemmet pga. lektier” (Feltdagbog, dag 1).

Jeg finder uddraget interessant, da det viser, hvordan ekstern lektiehjælp kan være med til at afværge eventuelle konflikter, som kan opstå i hjemmet i forbindelse med et barns lektielæsning. I den konkrete situation, er der tale om en simpel og ikke umiddelbart atypisk diskrepans i forældrens og barnets syn på prioriteringen af lektier kontra fjernsynskiggeri, som dog bliver et grundlag for konflikter. En anden tænkelig anledning til konflikter over barnets lektier er, at forældrene ikke har tid eller på anden vis mulighed for at hjælpe sit barn. Det er netop dette forhold, som den tyske undersøgelse som præsenteret i afsnit 1.1.5, pegede på som problematisk når elever, som har obligatorisk lektiehjælp i skolen, eventuelt ikke når at lave disse og alligevel må arbejde med dem i hjemmet til ærgrelse for forældrene, som havde sat deres lid til at lektielæsning i hjemmet er et overstået kapitel. Når der zoomes ind på kvinden fra uddraget, fremgår det, at hun aldrig selv har fået en uddannelse, og mit indtryk er, at hun stadig har store vanskeligheder med sine danskkundskaber, om ikke andet med udtalen som jeg hørte den, hvorfor det ikke utænkeligt kan være fagligt svært for hende at hjælpe sit barn i situationen med lektielæsningen. Dermed bliver en lektiecafé, hvad end den er frivillig eller obligatorisk vel at mærke, en form for aflastning for en ellers risikofyldt situation i hjemmet, og den går på denne måde indirekte ind og påvirker brugernes private sfære. Ikke ved nødvendigvis selv at yde omsorg og nærvær, men ved at give plads til og mulighed for mere af det indenfor hjemmets fire vægge.

Natacha i 5. klasse, som jeg ligeledes mødte under et besøg på en frivillig lektiecafé, oplever tilsvarende udfordringer med at kunne få hjælp fra sine forældre til at lave lektier derhjemme. Hun fortæller mig, at hun egentlig godt kan lide at lave sine lektier i hjemmet, men:

” [...] hendes mor er ikke særligt god til det og hendes far arbejder tit til meget sent og er træt når han kommer hjem. Hun har to ældre søskende som godt kan hjælpe, men kun når de er hjemme. Hun kommer derfor her for at være sikker på at kunne få hjælp. Hun mener, at det er en god hjælp hun får her fordi der altid er tid, og hun nævner flere gange, at hun er rigtig glad for det” (Feltdagbog, dag 2).

Natacha har anden etnisk baggrund end dansk, så der er formentlig tale om sprogbarrierer, når hun fortæller, at hendes mor ikke er god til at hjælpe hende. Natacha betoner sikkerheden i, at hun kan få den hjælp som hun har brug for i den frivillige lektiecafé, som noget der er vigtigt for hende. Man kan tænke sig det omvendte scenarie, at Natacha ikke har mulighed for at få frivillig lektiehjælp to gange om ugen og dermed oplever en usikkerhed i spørgsmålet om hvorvidt det er i dag hun kan få hjælp af sine søskende eller ej. I denne forstand bidrager den frivillige lektiecafé til en følelse af tryghed hos Natacha, i og med at der her er faste rammer hvad angår tid og sted, og da hun ved nøjagtigt hvad hun får når hun kommer der; kvalificeret lektiehjælp.

Også Maria fremhæver vigtigheden af den frivillige lektiecafé's omgivende struktur og rammer, når hun under interviewet fortæller, at hun får dårlig samvittighed når hun engang imellem undlader at tage til den frivillige lektiecafé selvom hun har lektier for. Dette fordi at hun ved, at hun så skal sidde med det sent om aftenen derhjemme og muligvis slet ikke får dem lavet. Da jeg spurgte, hvorfor hun ikke får dem lavet, svarede hun:

”Fordi der jo er så mange andre ting man hellere vil lave derhjemme. Fx se serier eller gå ud med vennerne” (Interview 3:3).

I både Natacha og Marias tilfælde er faste rammer og en garanti for hjælp, som den frivillige lektiecafé tilbyder i forbindelse med lektielæsningen, essentielle for deres trivsel i form af henholdsvis deres tryghedsfølelse og samvittighed. Alt efter hvordan de to pigers skoler har valgt at tilrettelægge kravet om lektiehjælp og faglige fordybelse, kan det formodes, at også skolens obligatoriske tiltag er en betydelig fordel for piger som dem, som efterspørger struktur og sikkerhed i forbindelse med sin lektielæsning.

For at tolke på ovenstående udsagn om lektiecaféens direkte eller indirekte betydning for brugernes familierelationer i hjemmet, vil jeg inddrage psykologen, Abraham Maslows

behovspyramide, som er en grafisk fremstilling af de forskellige menneskelige behov, opstillet som en pyramide. Ifølge Maslow, har individet nogle grundlæggende behov som skal dækkes før det har overskud til at bevæge sig længere op ad pyramiden. Det sidste trin hos Maslow er selvrealiseringsbehovet, som dermed stemmer overens med Honneths begrebsverden, idet han netop er interesseret i forudsætningerne for selvrealisering. Maslow opererer med fem stadier, hvor det første stadiet er de fysiologiske behov, såsom behovet for mad og vand. Allerede det næste stadiet i pyramiden, kalder Maslow for behovet for tryghed. Dette handler om behovet for sikkerhed, stabilitet, struktur, orden, lov, osv. Behovet findes så tidligt i pyramiden fordi at den menneskelige organisme, lige så vel som med de fysiologiske behov, kan være domineret af behov for tryghed, hvorfor den menneskelige organisme bliver en tryghedssøgende mekanisme (Maslow 1970:39). Derfor vil konfliktfyldte og forstyrrende forhold i hjemmet, såsom de som både moren, Natacha og Maria fortalte om, være en hindring for at opnå dette behov og dermed bevæge sig længere op ad pyramiden mod opfyldelsen af det endelige selvrealiseringsbehov. På baggrund behovspyramiden tolker jeg særligt Natacha fortælling som værende motiveret af at få behovet for sikkerhed dækket. Dette fordi at hun fortæller om behovet med reference til sine forældre, hvilket indikerer, at der er tale om at opretholde sikkerhed i og med at forældrenes funktion i almindelige termer er, at de er de primære omsorgsgivere, som skaber sikkerhed for deres barn. Det interessante i alle tre beretninger er, at deres oplevelser af den frivillige lektiecafé handler om, at den kan udfylde en konkret funktion for brugerne, som forældrene ikke kan udfylde. I denne forstand får den frivillige lektiecafé en slags aflastende funktion, som skaber sikkerhed hos brugerne ved at hindre de konflikter der måtte opstå i forbindelse med lektielæsningen i hjemmet, og dermed bidrager den til den opadgående bevægelse i behovspyramiden.

6.1.2 LEKTIECAFÉENS BETYDNING FOR BRUGERNES NETVÆRK

Allerede under min første gennemlæsning af empirien i forbindelse med den tidlige kodningsproces, fandt jeg, at brugernes netværk går igen i mange forskellige henseender, og at det tillægges stor værdi. Til min gennemgående anmodning til interviewpersonerne om at beskrive hvad der er godt ved den frivillige lektiecafé med tre ord, nævnte alle fire interviewpersoner deres venner som den ene mulighed. Fx svarede Yusuf:

”Det er lærerigt, det er sjovt og man bruger tid sammen med vennerne”
(Interview 2:2).

Alex, som end ikke kunne nævne tre ting under interviewet, var dog hurtig til at nævne sine venner:

” [...] der er shabas, og så er der... Shababs, det er venner. Jeg ved ikke med det sidste” (Interview 2:2).

Også utallige gange under min deltagelse i lektiecaféen, faldt de uformelle samtaler på brugernes venner, hvad end det var gamle venner som også kommer i lektiecaféen, eller nye venner som de har mødt ved at komme der. Jeg oplevede flere brugere berette om, at netværket i lektiecaféen giver et sammenhold som de vægter som én af de primære grunde til at de kommer i lektiecaféen.

”Mens vi sidder og kigger på opgaven, spørger jeg hende, hvad hun synes om at komme her. Hun fortæller, at godt kan lide det fordi alle er søde, både lektiehjælperne og de andre børn, og så får hun altid lavet sine lektier. Jeg spørger om hun har mange venner i caféen. Hun fortæller, at hun har to veninder som også kommer her, men de er her ikke lige i dag. Derudover kender hun også de fleste andre, da det tit er de samme børn som kommer her. Det synes hun er rart, og hun tilføjer hurtigt, at det dog også er sjovt når der kommer nye. Hun fortæller, at det er et sted hvor alle er velkomne, uanset hvor gamle de er og hvor de bor, og det kan hun godt lide. Jeg spørger om hun kan huske sin egen første dag i lektiecaféen. Det kan hun godt. Hun var sammen med sine to veninder som allerede kendte stedet, ”så det var ikke så farligt” siger hun og smiler” (Feltdagbog, dag 2).

Natacha nævner to ting på spørgsmålet om, hvad hun kan lide ved at være i lektiecaféen; at alle er søde og at hun får lavet sine lektier. Når jeg kigger i min øvrige empiri, er det da også disse to aspekter, det sociale og læringen, der springer mig i øjnene. Fx svarede Muhammed, da jeg bad ham beskrive en typisk eftermiddag i den frivillige lektiecafé:

”Sjov og leg med vennerne, og så lærer man også samtidigt. Vi bliver tit delt op i hold, og så laver vi stafetter hvor vi fx skal hente forskellige ligninger og løse dem i hovedet før den næste på holdet må løbe videre. [...] Så vi bliver udfordret på en sjov måde” (Interview 1:2).

Betydning af fællesskabet bestående af bl.a. vennernes tilstedeværelse falder prompte i de ovenstående citater. Især Muhammed fremstiller et læringsmiljø, hvor det sociale aspekt spiller en afgørende rolle. Han beskriver ”sjov og leg med vennerne” og diverse holdaktiviteter som særdeles kompatibelt med det at lære, hvilket ikke er overraskende med begrebet *peer learning* for øje, altså læring mellem ligestillede, som er en evidensbaseret læringsmetode, som bygger på den grundforudsætning, at læring udvikles bedst gennem interaktion mellem ligemænd (Internet 6: Wedel 2016). Beskrivelser af sådanne interaktioner forekommer ofte i empirien, både i form af fysiske aktiviteter som Muhammed beskriver, samt mine egne observationer, hvor jeg bl.a. så, at brugerne ofte arbejder sammen og at de ældre brugere gerne hjælper de yngre:

”Resten af tiden bruger jeg på at sidde og nedfælde feltnotater. Med et kvarter tilbage er en del af børnene gået hjem. De der er tilbage sidder enten og snakker, læser, får hjælp af lektiehjælperne eller hjælper hinanden (Feltdagbog, dag 3).

Fællesskabet har ikke kun betydning for læringen, men også for tilhørsfølelsen blandt nye såvel som gamle brugere. Samme dag som jeg snakkede med Natacha, hvor hun nævnte at det er sjovt når der kommer nye brugere til, observerede jeg netop hvordan en ny bruger blev taget imod:

”I dag ser jeg, hvad jeg er ret sikker på er en ny bruger. Jeg skyder på at hun hører til indskolingen. Hun er sammen med sin mor, som hun holder godt fast i. Den ene af lektiehjælperne står og taler med dem i noget tid før moren går. Derefter sætter lektiehjælperen sig hen til det store bord og pigen finder sine ting frem. De andre børn ved bordet hilser og smiler til den nye pige. Hun smiler igen og virker allerede rimelig tryk ved den nye situation, og hun taler meget til lektiehjælperen. Jeg overhører hende fortælle, at hun går i 3. klasse på en nærliggende skole” (Feltdagbog, dag 2).

Og senere på dagen laver jeg følgende observation:

”Inden jeg selv rejser mig for at gå ind og skrive notater, ser jeg at den nye pige er faldet i snak med en anden pige, som remser navnene op på hvad jeg formoder er alle lektiehjælperne. Hvis det ikke var fordi jeg havde overhørt dem

præsentere sig selv for hinanden kort forinden, havde jeg mistænkt dem for at kende hinanden i forvejen sådan som de snakker” (Feltdagbog, dag 2).

Det var særdeles interessant for mig at observere ovenstående hændelse. Det var tydeligt, at der var tale om en modtagelse i fællesskabet fra de andre brugeres side, og ikke en tilpasning fra den nye piges side. Jeg kender ikke baggrunden for hendes opstart i lektiecaféen da jeg ikke fik lejlighed til at tale med hende herom, men hele situationen hvor hun ankommer i selskab med sin mor, som hun holder fast i armen på mens denne veksler nogle ord med personalet, fortæller mig, at hun ikke har været fuldstændig tryk ved situationen, hvilket stemmer fint overens med det faktum, som jeg senere fik bekræftet, at det var hendes første dag (jævnfør afsnit 4.3). Alligevel går der ikke mere end de to timer som lektiecaféen har åbent, før hun med et afslappet udtryk snakker på livet løs med én af de gamle brugere. Der er, grundet lektiecaféens frie rammer, mulighed for både uformelle og lange samtaler, hvilket jeg også selv oplevede under mine besøg, hvor flere af mine samtaler med brugerne varede i længere tid trods samtalerens indhold ikke handlede om de lektier, de egentlig var kommet for at lave. Disse uformelle rammer giver dermed mulighed for social interaktion i det omfang der umiddelbart lystes og er behov for, for at føle sig tryk og tilpas. Hertil kunne man sætte spørgsmålstegn ved, om lektiecaféen på sigt vil nærme sig en klublignende tilstand, hvor man udelukkende kommer for det sociale. En sådan retning observerede jeg dog ikke umiddelbart under mine feltdage og interviews, hvor lektielæsning og læring trods alt blev fremstillet som en primær årsag til, at brugerne dukkede op.

Alle disse beretninger om betydning af netværk og venner, og dét at kunne møde nye venner i den frivillige lektiecafé, er interessante set med anerkendelsesteoretiske briller. Familie og venskaber skal hos Honneth ses som en forlængelse af de anerkendelsesforhold, som vedligeholder den fundamentale selvtillid, som individet udvikler tidligt i livet. Det er igennem symmetriske relationer, at individet bliver fortrolig med sine værdier, holdninger og ressourcer, og det er herigennem at det oplever disse blive modtaget og anerkendt af den anden part (Willig 2007:102). Jeg ser det derfor som en enorm styrke hos den frivillige lektiecafé, at den giver mulighed for at brugerne kan opleve at knytte og udvikle venskaber på tværs af hinanden, og dermed vedligeholde den fundamentale selvtillid som ifølge Honneth er en forudsætning for individets ontologiske sikkerhed samt for at dets møde med samfundet bliver vellykket.

6.1.3 RUMMELIGHED

Når det kommer til de uges oplevelse af den frivillige lektiecafé, står accept og rummelighed, altså oplevelsen af at kunne være sig selv, som centrale aspekter. Dette udtrykker Line på følgende vis:

”Line fortsætter og fortæller, at det som hun godt kan lide ved at være her er, at man kan være sig selv. Hun er aldrig bange for at stille dumme spørgsmål, og hun kan arbejde i sit eget tempo og holde pauser når hun vil, uden at skulle være ’på’ hele tiden, som hun selv siger” (Feltdagbog, dag 1).

Uddraget illustrerer, hvordan Line oplever at blive accepteret som den hun er, og at der ikke bliver set skævt til hende trods dumme spørgsmål, langsommere arbejdstempo eller flere pauser end der måske er mulighed for i skolen. Også de to ældre drenge, Martin og Laust, skildrer rummeligheden, når de her med deres egne ord fortæller, hvad det er der gør, at lektiecaféen er et rart sted at være:

” Og selvom de skulle nå at lave alle deres lektier her, som i dag, er der altid noget at give sig til. De kan fx gå på biblioteket ovenpå eller hjælpe nogle af de mindre børn med lektierne. Derudover er der altid mulighed for at tale med nogen om det man sidder med lige nu i skolen. De skal fx snart have projektuge, så der kan de snakke med de andre ældre elever eller lektiehjælperne om forslag til emner. De to drenge går i klasse sammen, men jeg kan fornemme på dem at de i højere grad bruger dette rum til faglige refleksioner end skolen. Fx siger Martin på et tidspunkt, at det ikke er så fast hvad man skal når man er her, så hvis det den ene uge er noget i matematik man døjer med, kan man fokusere på dét, og hvis det den anden uge er tysk, kan man fokusere på dét. Laust er enig, han fortæller, at det bare er noget andet at komme her [...] Martin fortæller, at alle kommer her fordi de gerne vil, selv de frivillige, og det kan mærkes. Det er både seriøst samtidig med at det er hyggeligt og afslappet. De mener at alle som kommer her kan lide det, for ellers ville de bare blive hjemme. Adspurgt hvordan de mærker det, svarer de, at man altid føler sig velkommen, og at man altid kan snakke med de andre, da de jo er her af samme grund” (Feltdagbog, dag 3).

Det faktum, at alle, både brugere og lektiehjælpere, kommer af egen fri vilje, oplever Martin og Laust som værende medvirkende til at skabe en hyggelig og afslappet atmosfære, som gør, at man altid føler sig velkommen og i øvrigt kan tale med de andre, som er i samme båd som én selv. Herigennem bliver det tydeliggjort, at det har stor værdi for de unge at der opleves en rummelighed på stedet hvor man er på lige fod med de andre, og hvor der ikke bliver set skævt til én hvis man skiller sig ud. Derudover har det stor værdi for dem, at man kan trække på og sparre med både hinanden og lektiehjælperne. På denne måde betoner de både muligheden for faglige diskussioner og socialt samvær som noget meningsgivende.

Ud fra Erving Goffmans teori om hverdagslivets rollespil, kan det tolkes, hvad det har af betydning for de unge, når de oplever denne rummelighed i den frivillige lektiecafé. På baggrund af Goffmans skelnen mellem *front-* og *backstage*, kan de unge brugere af en frivillig lektiecafé siges at opleve et frirum, hvor de kan gå backstage (Goffman 2014:141ff). Her kan de søge væk fra den offentlige scene i form af folkeskoleskolen og dens forskellige normer og krav, som bl.a. udtrykkes gennem rationalerne på folkeskoleområdet, herunder politiske målsætninger samt konkrete reglementer og forventninger i klasselokalet. Line udtrykker det fint med sine egne ord, når hun fortæller, at hun ikke oplever at skulle være ”på” hele tiden når hun er i den frivillige lektiecafé, men derimod kan arbejde i sit eget tempo med de pauser hun har brug for. Også andre informanter udtrykker en bevidsthed og reflekterer over disse forventninger og normer som hviler i samfundet og som påvirker dem, hvilket jeg vender tilbage til i anden analysedels afsnit om rummelighed. Det er netop grundet denne bevidsthed, at det fremstår som betydningsfuldt for de unge, når de kan opleve denne form for rummelighed og accept af at være sig selv, som Line udtrykker i ovenstående citat. Det kan knyttes til Goffmans pointe om at gå backstage, som han beskriver således:

”Her kan den optrædende slappe af. Han kan droppe facaden, lade være med at fremsige replikkerne, bryde ud af rollen” (Goffman 2014:146).

Gennem accepten og rummeligheden kan de unge føle sig accepterede for hvem de er og hvad de kan, i og med at den frivillige lektiecafé er et sted, hvor de ikke behøver at leve op til en masse opstillede krav og forventninger, og hvor de derfor kan slappe af.

Det kan endvidere på baggrund af Honneths anerkendelsesteori tolkes, at de unge oplever en solidarisk anerkendelse i den frivillige lektiecafé, hvor de indgår i et fællesskab med de andre ligesindede brugere, hvorigennem de kan genkende sig selv og opnå anerkendelse for deres

egenskaber. Dette oplever de kommer til udtryk i praksis ved at alle er til stede fordi de gerne vil og fordi de godt kan lide det, hvilket er med til at skabe et afslappet og hyggeligt miljø, hvor ingen skiller sig ud, uanset det faglige niveau eller behovet for at trække sig og holde pause. Selvom de unge maksimalt er i lektiecaféen i to timer 1-2 gange om ugen, er der en rummelighed med forståelse for og accept af ens situation og behov, som gør lektiecaféen til et særegent sted.

6.1.4 MEDBESTEMMELSE

Fortællinger om indflydelse og mangel på samme fyldte ligeledes hos flere af informanterne. Maria berettede om, at hun oplever at have fordelagtige muligheder for indflydelse og medbestemmelse i den frivillige lektiecafé. Hun fortalte bl.a. om, hvordan brugerne i en anden nærliggende lektiecafé, som hun brugte indtil for nyligt, tog initiativ til at der skulle købes en ny og større sofa til caféen, da den gamle var ved at være slidt:

”I den gamle lektiecafé var vi med til at bestemme at vi skulle have en ny sofa, fordi den vi havde var så slidt. Den var fuld af huller [...] så vi spurgte om vi ikke måtte få en ny, fordi den jo ikke var behagelig at bruge. Og så gik de på genbrug og købte en rigtig flot og stor ny sofa” (Interview 3:2).

I forlængelse af denne samtale omkring lektiecaféens sofa, spurgte jeg hende, om det er vigtigt for hende at kunne sige sin mening, hvortil hun svarede:

”Ja. Hvis vi ikke havde sagt noget havde vi nok ikke fået en ny sofa. For jeg tror ikke at lektiehjælperne nogensinde brugte den, de gik jo mest bare rundt og hjalp os andre” (Interview 3:3).

Da jeg fra min egen rolle som lektiehjælper i en frivillig lektiecafé har en viden om, at budgettet til indkøb af udstyr mv. kan være småt, da det kommer helt an på indkomne midler fra puljer og fonde, spurgte jeg Maria, om lektiehjælperne havde nogen indvendinger imod at købe en ny sofa, hvortil hun svarede:

”Nej nej, de kiggede lige på den og sagde at vi da havde ret. Og så gik der vel en uge før der stod en ny” (Interview 3:2).

Omend konteksten ikke er en statslig velfærdsinstitution, vil jeg ligegodt udfolde citaterne gennem essensen af hvad solidaritetsbegrebet i mødet mellem system og individ indebærer,

nemlig at individet så vidt muligt bliver arkitekt i sit eget liv, og at solidaritet altid handler om at synliggøre den pågældende ud fra et helhedssyn, og om at behandle den som moralsk autoritet (Juul 2011:30). I Marias eksempel ændrede lektiehjælperne lektiecaféens fysiske rammer og udseende, i form af sofaen, uden tvivl eller spørgsmålstegn og tilmed relativt hurtigt, alene på baggrund af brugernes ønsker og meninger om det. Jeg skal ikke kunne sige, om den nye sofa kun har kostet 50 kr. i en genbrugsbutik, eller om lektiehjælperne alligevel havde tænkt sig at købe en ny, og det er sådan set også underordnet. Pointen er, at Maria i meget høj grad har følt sig selv og sin mening hørt, taget imod og anerkendt, og hun er dermed blevet behandlet som en moralsk autoritet. Dertil kan alene dét, at hun fortalte mig om episoden med en entusiasme som desværre ikke kommer til sin ret i interviewets transskriberede form, ses som et udtryk for at episoden med dens udfald har været betydningsfuldt for hendes oplevelse af den frivillige lektiecafé.

Også under mit interview med Muhammed, talte vi om hvordan han oplever, at han som bruger af den frivillige lektiecafé har indflydelse på det der rører sig i den. Han berettede om, at han altid føler, at han kan sige sin mening til lektiehjælperne, bl.a. i forbindelse med en konkret situation, hvor der i lektiecaféen skulle træffes en beslutning vedrørende en tur ud af huset:

”Jeg synes at man skal være enige om sådan nogle ting når det gælder os alle. Der var også for lidt tid siden hvor lektiecaféen skulle flyttes til en anden dag fordi vores træning var rykket så ingen af os kunne komme, der blev det besluttet i fællesskab at det skulle rykkes til om torsdagen. Det var vist kun Michael som ikke kunne om torsdagen, men han er her da i dag [...] Vi træner mandag og onsdag, så det skulle være tirsdag, torsdag eller fredag. Vi var bare enige om at torsdag var bedst. Lektiehjælperne lavede den der afstemning, det var meget godt for hvis de bare havde sagt at det blev tirsdag eller fredag, var der mange af os som ikke kunne alligevel” (Interview 1:3).

Situationen som Muhammed beskriver, hvor lektiecaféen åbningstid skulle flyttes til en anden dag, virker umiddelbart som en stor beslutning. For at forstå hvordan sådan en stor beslutning i fællesskab kunne tages så gnidningsfrit som han fremlægger det, skal man have for øje, at der er tale om en personalegruppe som i forvejen er der i deres fritid, og som derfor primært skal tage højde for rent praktiske forhold, såsom hvornår det lånte lokale ellers er ledigt. Man

ville aldrig på samme måde forvente, at en skoleklasse kunne lave en facebookafstemning med henblik på at rykke undervisningstiden til om aftenen eller om lørdagen. På spørgsmålet om hvorvidt det er vigtigt for ham, at have den form for indflydelse som beskrevet i ovenstående citat, fortalte han videre:

”Ja, for hvis andre laver planer for dig som du ikke gider, så mister du lysten. [...] Det er også vigtigt at høre de andres mening” (Interview 1:3).

Muhammed udtrykker en holdning om, at det er vigtigt for ham at have indflydelse på de planer der bliver lavet for ham, og at det i øvrigt er vigtigt at andres meninger tilsvarende bliver hørt. Hans udtalelser omkring lektiecaféens beslutningsform i forbindelse med at rykke åbningstiden, og hans eget syn på vigtigheden af beslutninger træffes i fællesskab, tegner et billede af at han forstår sig selv som moralsk tilregnelig på lige fod med andre - om ikke andet inden for den frivillige lektiecafé's vægge, hvilket peger på at der finder retlig anerkendelse sted i lektiecaféen fra lektiehjælpernes side, som skaber muligheden for medbestemmelse blandt brugerne. Modsætningen, manglende indflydelse, medfører ifølge ham selv, at han mister lysten til at være deltagende. Et eksempel på dette som konsekvens af manglende medindflydelse stødte jeg på under samtaler med øvrige informanter, hvilket udfoldes i anden analysedel i afsnit 6.2.3, som omhandler brugernes oplevelser af medbestemmelse i den obligatoriske lektiecafé.

6.1.5 AT BLIVE SET OG HØRT

Sidst, men ikke mindst, viste brugernes oplevelse af om der er tid og hensyn til den enkelte sig at have stor betydning for dem. Muhammed fortalte om den frivillige lektiecafé's virke:

”Det er en god måde, især for sådan en som mig som har svært ved at sidde stille for lang tid ad gangen. Når jeg bliver rastløs er det svært for mig at koncentrere mig. Men her sidder vi aldrig stille, her får vi lov at bevæge os. Og lektiehjælperne er gode til at mærke efter om vi er ved at blive rastløse, fx under quiz eller filmaftener, og så giver de os pauser eller finder på en aktivitet vi kan lave så vi ikke bare sidder ned” (Interview 1:4)

Citatet udtrykker et gennemgående og meget centralt karaktertræk ved informanternes beskrivelse af den frivillige lektiecafé; at det er et sted, hvor der tages hensyn til den enkelte. Han fortæller, at lektiehjælperne er gode til at ”mærke efter” og imødekomme deres behov,

hvilket falder i tråd med kærlighedsanerkendelsen, som i det sociale arbejde som bekendt oversættes til bl.a. omsorg, nærhed og medleven. En forklaring på at dette form for hensyn angiveligt kan finde sted i så stor stil i de frivillige lektiecaféer, kan findes i de strukturelle rammer, som de er underlagt. Fra mine egne observationer i L1 er mit indtryk, at der er 3-6 lektiehjælpere til stede pr. gang til alt fra 5 til 20 brugere, og fra L2, som jeg selv er frivillig i, ved jeg, at der som minimum er to lektiehjælpere ad gangen, men ofte flere, til 5-10 brugere. Antallet af lektiehjælpere prioriteres altså i de frivillige lektiecaféer, således at der kun sjældent er mere end 10 brugere pr. lektiehjælper. Natacha fortalte mig dog om en periode, hvor der var mandefald i personalegruppen i L1:

” [...] der var en engang sidste år hvor der ikke var særligt mange lektiehjælpere, måske fordi de var syge eller stoppet, så hun ikke fik den hjælp hun havde brug for når hun kom her. Der gik dog ikke lang tid før der startede mange nye lektiehjælpere. Det synes hun var dejligt, og siden da har der ikke været problemer med antallet af lektiehjælpere. Adspurgt hvor mange lektiehjælpere der plejer at være til stede i caféen, svarer hun 4” (Feltdagbog, dag 2).

For Natacha har antallet af lektiehjælpere altså stor betydning, da det direkte påvirker hendes muligheder for at få den hjælp, som hun har brug for. Ifølge Honneth indebærer social værdsættelse netop at blive set og hørt, og en forudsætning for dette må unægteligt være, at der slet og ret er tid til det. Endvidere kan antallet af lektiehjælpere i højere grad muliggøre betingelserne for opfyldelse af kærlighedsanerkendelse i form af især omsorg, nærhed og medleven fra lektiehjælpernes side. Natashas fortælling om lektiehjælpernes betydning i ovenstående uddrag vidner om, at den tid hun oplever at der er til hende, bl.a. afhænger af antallet af lektiehjælpere. Med dette in mente må den frivillige lektiecafé siges at have en fordelagtig position i lyset af den solidariske sfære, idet lektiecaféen i princippet har uendelige ressourcer hvad angår personale, og dermed mulighed for at ansætte så mange lektiehjælpere som der er fysisk plads til, uden nogen form for økonomiske restriktioner, som derimod er kendetegnende for statslige arbejdspladser, herunder arbejdspladser i folkeskoler. Og som det fremgår af Natashas udsagn, går det tilmed relativt hurtigt, hvilket formentligt skyldes, at rekrutteringsprocessen i den frivillige sektor ofte er simple og kortere end de meget formelle ansættelsesprocesser som typisk finder sted i det offentlige regi. Faktisk er det sådan, at en af de mest hyppige årsager til at personer begynder at engagere sig i frivilligt

arbejde er, at de simpelthen bliver spurgt af bekendte i deres omgangskreds, som allerede selv er frivillige (Frovin & Johansen 2016:11). Det kan være så basalt som en nabo eller en ven, som spørger om man den kommende weekend kan assistere ved et kulturelt arrangement, eller om man har et par timer hver anden uge til at hjælpe til i den lokale idrætsforening.

Civilsamfundet og de frivillige organisationer kan dermed tænkes at have alle forudsætninger for en gnidningsfri drift med deres uendelige ressourcer til bemanning, men på den anden side ledes mine tanker hen på den problematik, at personer som udfører frivilligt arbejde ofte ikke er underlagt nogen formel ansættelseskontrakt, og dermed kan stoppe i funktionen med kort eller ingen varsel, som Natacha nævnte var tilfældet i en periode sidste år. Frivillighed kan siges at være båret af, at den netop er *fri* og *villig*, og den formelle kontrakt ved ansættelsen vil derfor typisk være erstattet af en implicit kontrakt bygget på en forventningsafstemning mellem den respektive forening og den frivillige (ibid:7). De mest almindelige årsager til at personer stopper deres frivillige engagement er mangel på tid, eksempelvis som følge af opstået travlhed på den frivilliges lønnede job, studie eller hjemmefront, eller hvis de ikke længere oplever, at deres frivillige engagement hjælper og gør en forskel for andre (ibid:6ff). I denne forstand er de frivillige lektiecaféer udsatte for at havne i en position som den Natacha beskrev, hvor flere lektiehjælpere stoppede i løbet af en kort periode. Denne lektiecafé var heldig at kunne ansætte nye lektiehjælpere relativt hurtigt, men en så hurtig proces tænker jeg ikke nødvendigvis altid er tilfældet. Dertil kommer, at en lektiecafé risikerer stor og konstant udskiftning i bemanningen, hvilket kan gå ud over relationen mellem lektiehjælper og bruger. Hermed mener jeg ikke, at der behøver være nogen dybtfølt relation mellem lektiehjælper og bruger for at det kan være et godt tilbud, hvilket der heller ikke er nogen antydning af i min empiri, men bare dét at man møder ind til kendte ansigter og kender hinandens navne kan kun være medvirkende til at skabe et trygt miljø, som er rart at være i.

6.1.6 DELKONKLUSION

I analysen af de unges oplevelser i den frivillige lektiecafé, har netværk, medbestemmelse, rummelighed samt oplevelsen af at der er nok tid til den enkelte, været dominerende faktorer. Derudover er lektiecaféens indirekte indflydelse på brugernes familierelationer blevet berørt i den forstand, at deres deltagelse i en frivillig lektiecafé kan afværge de konflikter i hjemmet som ellers kunne opstå i forbindelse med netop lektielæsningen, eksempelvis som følge af at forældrene ikke har tid, sproglige og faglige kompetencer eller på anden vis mulighed for at

yde lektiehjælp til sit barn. I den frivillige lektiecafé er der derimod garanti for at få den fornødne hjælp, hvilket hænger sammen med at der simpelthen er engagerede lektiehjælpere nok til at varetage opgaven. Hermed står den frivillige lektiecafé i en privilegeret position i forhold til at imødekomme dette behov hos dens brugere, når den til hver en tid kan ansætte lektiehjælpere uden nogen økonomiske restriktioner. På den anden side af dette glansbillede ses der dog udfordringer for den frivillige lektiecafé, idet lektiehjælperne grundet deres uformelle ansættelser er mindst ligeså lette at miste som de er at rekruttere.

De unge oplever og italesætter lektiecaféen som et sted, hvor dét at hygge sig og have det sjovt med sine venner, gamle som nye, samt fagligt input i form af lektielæsning og faglige diskussioner, formår at gå hånd i hånd. Dette lader sig gøre som følge af de åbne rammer, som lektiecaféen udbyder, kombineret med det faktum, at alle kommer der af egen fri vilje for det samme grundlæggende formål – at lave lektier. Dermed går det faglige indhold ikke op i hat og briller, men det er samtidigt ikke så seriøst, at der ikke er plads til fx at snakke uformelt med hinanden, holde pauser eller gå hjem når man vil. Netop denne rummelighed, hvor man kan komme som man er og i princippet gøre som man vil, betones af de unge som en vigtig årsag til at lektiecaféen er et rart sted at være. De tegner et billede af et fællesskab, hvor accept af hinanden står centralt, hvilket er med til at skabe en tryk, afslappet og hyggelig atmosfære. De unge oplever endvidere høj grad af medinddragelse, hvilket atter muliggøres af lektiecaféens åbne rammer, men også af de frivillige lektiehjælperes fleksibilitet når der skal træffes større beslutninger. Denne medinddragelse tillægges stor værdi blandt brugerne.

6.2 ANALYSEDEL II: DE UNGES OPLEVELSER I DEN OBLIGATORISKE LEKTIECAFÉ

6.2.1 LEKTIECAFÉENS BETYDNING FOR BRUGERNES NETVÆRK SAMT BEHOVET FOR RO

I denne analysedel har det ikke været muligt for mig at opstille to separate afsnit vedrørende lektiecaféens betydning for brugernes familierelationer og netværk på samme måde som i første analysedel, da der simpelthen ikke er tilstrækkeligt empirisk materiale herom. Derfor skal emnet dog ikke negligeres her - tværtimod finder jeg det interessant hvor stor forskellen er i de unges omtale af deres netværk i de to forskellige lektiecaféer. Jeg har dog udskiftet temaet 'familierelationer' med en analyse af behovet for ro under lektielæsningen, da dette

har vist sig værdifuldt for de unge i forbindelse med den obligatoriske lektiecafé. Da jeg bad Yusuf beskrive det gode ved den obligatoriske lektiecafé med tre ord, svarede han:

”Altså, der er stille og man kan arbejde i fred og ro, og, ja...” (Interview 2:4).

Tilsvarende svarede Muhammed på samme anmodning:

”At der er ro, at man kan koncentrere sig, og man får lavet mere i skolen”
(Interview 1:5).

På anmodningen om at beskrive det negative ved lektiecaféen med tre, kunne både Yusuf og Muhammed kun komme på én ting, at det er kedeligt, hvilket er en relativ harmløs ulempe, for som Muhammed sagde:

” [...] sådan er det jo nogle gange med lektier” (Interview 1:5).

Da jeg videre spurgte ind til hans overordnede holdning til at tiltaget er indført og gjort obligatorisk, fortalte han:

”Det synes jeg er fint. I stedet for at lave dem derhjemme kan man lave dem i lektietimen eller her. Nogle gange når jeg ikke den her lektiecafé, og så er det meget godt at jeg har kunne lave dem i skolen” (Interview 1:5).

I ovenstående citater giver både Yusuf og Muhammed udtryk for at de ser en fordel i at der er fred og ro til at arbejde. Noget, der ikke er blevet nævnt som mulighed i den frivillige lektiecafé. Dette stemmer overens med mine egne observationer, og ikke mindst mit eget forhåndskendskab som frivillig lektiehjælper, omkring at støjniveauet ofte er højere end hvad jeg forestiller mig det er i en obligatorisk lektietime, bl.a. fordi at der er mulighed for at tale sammen om løst og fast samt pakke sammen og gå hjem når man vil, hvilket unægtelig vil blive opfattet som forstyrrende blandt de andre deltagere, hvis disse vel at mærke ønsker ro.

Det er altså ikke muligheden for at arbejde i fred og ro som gør, at de unge bruger den frivillige lektiecafé, men andre forhold som behandlet i første analysedel, herunder muligheden for at være en del af et fællesskab og pleje og udbygge sit netværk. Hvor alle fire interviewpersoner nævnte det sociale aspekt da jeg bad dem beskrive det gode ved den frivillige lektiecafé med tre ord, gjorde ingen af interviewpersonerne det i samme spørgsmål vedrørende den obligatoriske. Hvor netværk og det at være sammen med sine venner fylder meget i den frivillige lektiecafé, som jeg fandt i første analysedel, har netværket

angiveligt ingen betydning i den obligatoriske. Dette kan undre idet lektietimerne ifølge alle fire interviewpersoner trods alt foregår klassevist, og Muhammed fortalte tilmed, da jeg spurgte om det foregår med klassekammeraterne:

”Ja. Så laver vi det bare sammen eller individuelt, det bestemmer man selv”
(Interview 1:5).

Han giver dermed udtryk for en vis grad af åbenhed i forhold til om man ønsker at arbejde alene eller sammen med sine klassekammerater. For mig er de manglende udsagn omkring netværket i den obligatoriske lektiecafé både overraskende og ikke-overraskende. Det er ikke-overraskende i og med at muligheden for at møde nye mennesker, som fremhæves som positivt i den frivillige lektiecafé, er begrænset i en klasse eller skole for den sags skyld, hvor man ikke bare kan komme udefra som man lyster hvis man fx har fået skolen anbefalet af en ven. Derudover er der i de færreste klasselokaler mulighed for at tale frit med hinanden om faglige såvel som ikke-faglige emner. Det overraskende element skal ses i forlængelse af min forforståelse omkring at eleverne ikke nødvendigvis skelner mellem den obligatoriske lektiecafé og en almindelig undervisningstime, og derfor ikke anskuer det som et særskilt rum. Alle interviewpersonerne blev spurgt om den obligatoriske lektiehjælp varetages af en lærer som de kender, og om det foregår med klassen, og alle svarede ja til begge spørgsmål. Fx Maria:

”I: [...] Hvordan er det, er det en lærer du kender som varetager lektietimen?”

M: Ja, det er lidt forskelligt, men det er altid en af mine lærere. Så ved de også hvad vi arbejder med.

I: Og det holdes klassevist?”

M: Ja” (Interview 3:5).

Dette alene flytter ikke min forforståelse ret meget hverken den ene eller den anden vej i forhold til om en elev, som forbinder skolen med noget negativt som følge af gentagne faglige nederlag, mobning eller andet, tilsvarende vil forbinde den obligatoriske lektiecafé med noget negativt da det jo er en inkorporeret del af skolen. Det kan dog være med til at forklare en anden interviewperson, Alex’, meget kortfattede negative udtalelser, da jeg bad ham beskrive henholdsvis det gode ved den obligatoriske lektiecafé med tre ord, efterfulgt af det knap så gode med tre ord:

”Der er ikke noget godt. Det hele er rent lort” (Interview 2:4), og ”Jeg ved det ikke, jeg kan i det hele taget bare ikke lide det” (Interview 2:4).

Alex forholdt sig igennem hele interviewet yderst kritisk til samtlige af mine spørgsmål vedrørende den obligatoriske lektiecafé, uden dog nogensinde at begrunde sig ordentligt (med undtagelse af få eksempler som der analyseres nærmere på i afsnit 6.2.3). Dette kan tolkes som at han aldrig har givet tiltaget en chance fordi han netop forbinder det med skolen som han allerede kender den. Forforståelsen kommer dog ikke helt til sin ret i og med at flere af informanterne taler positivt om de jævnaldrende som de kender fra deres skoler. Yusuf og Alex går fx i parallelklasse sammen og er gode venner (Interview 2:1), Martin og Laust går i klasse sammen og mit indtryk af dem var, at de er to drenge som kender hinanden godt og kommer godt ud af det med hinanden, og Maria fortæller følgende om en frivillig lektiecafé som hun tidligere benyttede:

” [...] I den anden lektiecafé var vi tre fra klassen som kom der og to fra parallelklassen mener jeg, det var meget fedt” (Interview 3:1).

Det tyder altså på, at gode netværk og venskaber blandt informanterne *også* findes i de obligatoriske lektiecaféer selvom de ikke direkte er blevet nævnt, men at andre forhold begrænser disse relationers udfoldelsesmuligheder i situationen, hvorfor det ikke har været oplagt for informanterne at udtale sig om dem i forbindelse med de obligatoriske lektiecaféer. I første analysedel fremgår beskrivelser som ”hygge”, ”sjov og leg” og holdkonkurrencer mv. som faktorer, som sættes i forbindelse med den frivillige lektiecafé’s betydning for netværket. Sådanne aktiviteter har kun få af informanterne oplevet, eller i hvert fald udtalt sig om, i forbindelse med den obligatoriske lektiecafé, og det har ikke været i en positiv vending. Dette samt hvordan de unge generelt oplever den obligatoriske lektiecafé, vil blive belyst i de følgende afsnit i denne delanalyse.

6.2.2 RUMMELIGHED

I første analysedel fandt jeg, at rummeligheden i den frivillige lektiecafé vægtes højt blandt dens brugere. Den bidrager bl.a. til en følelse af, at man altid er velkommen og at man ikke skiller sig ud eller kan stille spørgsmål som opfattes dumme. Det følgende er et uddrag fra interviewet med Maria, som på dette tidspunkt havde fortalt mig, at hun er ordblind. Da jeg spurgte hvordan hun vil beskrive en typisk lektietime i skolen, svarede hun følgende omkring,

at hun generelt har det svært i skolen, og om hvordan hendes usikkerhed konkret hæmmer hende i skolen:

”M: Hmm... Altså det kan ikke rigtig sammenlignes med det her. Jeg har det i det hele taget svært i skolen, så det er klart at jeg heller ikke bryder mig om lektietimerne.

I: Hvordan svært? Fagligt eller...?

M: Ja. Jeg skal faktisk på en efterskole til næste år for ordblinde [...]. Det glæder jeg mig til, jeg tror og håber at jeg kommer til at passe lidt bedre ind der.

I: Hvordan mener du?

M: Jeg bryder mig ikke altid om at være i skole. Det der med at række hånden op og være med i diskussioner i klassen, det kan jeg ikke rigtig. Og selvom der bliver stillet et spørgsmål som jeg godt ved, så rækker jeg ikke hånden op fordi jeg er bange for at det er forkert alligevel. Det har jeg bare prøvet for mange gange tror jeg.

I: Det lyder da ikke rart. Er dine lærere opmærksomme på at du har det sådan?

M: Ja, men derfor får jeg stadig at vide til de der skole-hjem-samtaler at jeg altså godt må sige lidt mere. Er det ikke vildt? De ved hvordan jeg har det. Men jeg kan bare slet ikke være med i det ræs der... Men jeg følger stadig med i timerne, det er ikke dét” (Interview 3:4).

Marias udsagn er møntet på skolen generelt, og ikke lektiecaféen som selvstændigt rum, men ovenstående uddrag udspringer af spørgsmålet om, hvordan hun vil beskrive en typisk lektion i den obligatoriske lektiecafé. At hun besvarer dette spørgsmål på baggrund af sine oplevelser generelt i skolen, stemmer overens med min forforståelse omkring de unges opfattelse af den obligatoriske lektiecafé og skolen generelt som ét og samme rum (se afsnit 2.1.2.). Selv udtrykker Maria det kort og godt som værende et selvfølge, når det er ”klart” at hun ikke bryder sig om lektietimerne når hun har det svært i skolen grundet sin ordblind- og usikkerhed. Dermed tyder det ikke på at hun adskiller lektietimerne fra de øvrige lektioner i forskellige fag, hvilket i sig selv kan være medvirkende til at hun benytter en frivillig

lektiecafé til at få en positiv oplevelse af dét at læse lektier og få hjælp hertil. Som følge af sine faglige udfordringer og usikkerhed er hun bange for at fejle for øjnene af andre – som hun selv mener at man gør, når man ikke svarer dét som læreren søger at høre. Hun omtaler sin ordblindhed som årsagen til, at hun ikke passer ind i sin nuværende klasse, og ser derfor frem til at starte på en efterskole for ordblinde, da hun har en forventning om, at hun dér vil blive mødt og undervist på en anden og, i hendes verden, mere hensigtsmæssig måde. De normer der eksisterer i et klasselokale om at det forventes at man deltager aktivt i undervisningen ved eksempelvis at række hånden op og svare på konkrete spørgsmål, stille egne spørgsmål eller blot indskyde kommentarer og bemærkninger i forbindelse med undervisningen, er ikke kompatibel med Marias virkelighedsopfattelse. Som hun selv fremlægger det, har hun tidligere forsøgt at opfylde disse normer ved simpelthen at række armen i vejret og blive spurgt – dog med et uheldigt udfald, hvor hun har oplevet at svare forkert eller i hvert fald utilstrækkeligt. Disse oplevelser har nu medført, at hun bruger en forsvarsmekanisme for at beskytte sig selv mod en lignende situation, ved simpelthen at tie stille og undgå taletid i undervisningen. Dette ser hun sig nødsaget til på trods af at hendes lærer angiveligt kender til hendes bekymring og usikkerhed, og derudover formodentlig ved, at hun er ordblind. At læreren alligevel forsøger at få Maria til at deltage mere aktivt, finder jeg dog både naturligt og nødvendigt i forhold folkeskolelovens formålsparagraf, og dermed hele fundamentet for undervisningen, nemlig at folkeskolen skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der bl.a. forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, samt fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling (Folkeskoleloven § 1, stk. 1). Sådanne kundskaber og færdigheder og en alsidig udvikling opnås unægtelig bedst, hvis den der varetager undervisningen kender og dermed kan arbejde fra og med de enkelte elevers niveau, herunder styrker og svagheder, hvilket bl.a. vurderes på baggrund af elevernes mundtlige præstationer. Derudover tolker jeg Marias fortællinger om lærerens ageren som at denne opererer fra et *læringsteoretisk perspektiv*, hvor der er fokus på adfærden samt forholdet mellem individ og omgivelser, som her er Marias klasse. Fra et sådan perspektiv er hensigtsmæssig og uhensigtsmæssig adfærd indlært på samme måde, hvorfor årsagen til adfærden skal findes ved de samme processer (Hutchinson & Oltedal 2006:140). Når man arbejder ud fra et læringsteoretisk perspektiv, er målet at bidrage til positive ændringer hos individet ved at aflære uhensigtsmæssig adfærd og erstatte denne med en mere hensigtsmæssig adfærd i forhold til det miljø det skal integreres i (ibid:294). Med dette

perspektiv for øje, kan dét, som Maria opfatter som et gentagende og uforståeligt pres fra sin lærer under skole-hjem-samtaler, i virkeligheden være et forsøg på at ændre hendes usikre og indelukkede adfærd. Maria afholder sig fuldstændigt fra at tage ordet i klassen og dermed udfordre sig selv, da hun er bange for at fremstå som dum. Dette har læreren bemærket, og for at hjælpe Maria samt efterleve folkeskolens formålsparagraf, må denne adfærd erstattes af succesoplevelser, hvor Maria først og fremmest opdager, at hun faktisk godt kan svare rigtigt på forskellige spørgsmål, og at det i de tilfælde hvor hun ikke kan, ikke er ensbetydende med at hun er dum. Sådanne succesoplevelser, som også kan kaldes social værdsættelse i Honneths optik, vil bidrage til at ændre hendes idé om at det er risikofyldt at række hånden op og dermed hendes adfærd, hvilket giver god mening fra lærerens perspektiv.

Inddragelsen af Honneth i Marias fortælling om sine oplevelser i skolen og dermed den obligatoriske lektiecafé, peger imidlertid på, at det der sker tværtimod er en krænkelse indenfor den solidariske sfære. Marias virkelighedsopfattelse af at hun er den stille og usikre pige, som helst vil deltage i timerne uden at skulle stå for skue foran resten af klassen, bliver gentagne gange i forbindelse med skole-hjem-samtalerne nedværdiget til ikke at være god nok, i og med at hun oplever at få besked på at ændre sin adfærd. Der kan derfor drages paralleller til Honneths tredje krænkelsesform, nedværdigelse af livsformer, som medfører lavt selvværd hos den krænkede som ikke værdsættes som den er, hvilket også er udtalt hos Maria. Der er selvfølgelig et paradoks i og med at læreren ikke uden grund håber at Maria ville tage ordet i klassen engang imellem, og at krænkelsen dermed i virkeligheden er tænkt som en positiv handling, om end den opfattes særdeles negativ og dermed efterlader Maria med muligvis større usikkerhed og lavere selvværd end hun startede med før hun forsøgte at efterleve lærerens krav om en mere aktiv deltagelse. Hermed bliver det tydeliggjort hvordan en handling, som har til formål at anerkende, kan opfattes som en krænkelse og dermed få den modsatte effekt, ganske i tråd med Kompridis' kritik af Honneth omkring at en bestemt idé om det gode liv kan udmønte sig i krænkelse.

6.2.3 MEDBESTEMMELSE

”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).

Således lyder stk. 3 i Folkeskolelovens formålsparagraf. At skolens virke skal være præget af bl.a. demokrati, lyder utvivlsomt rigtig godt og kan omgående knyttes til Honneths retslige anerkendelse, men det kan imidlertid tolkes på mange og forskellige måder hvordan det skal udføres i praksis. Er skolens virke præget af demokrati fordi der er valgt en skolebestyrelse? Eller fordi der er dannet et elevråd? Folkeskolen er som offentlig velfærdsinstitution naturligvis pålagt langt flere regler, krav, målsætninger og økonomiske og strukturelle rammer end en frivillig lektiecafé er. Det har derfor ikke været overraskende for mig at opleve, at flere af de unge som jeg har talt med, har givet udtryk for at de overhovedet ingen medbestemmelse har i klasseværelset når det gælder den obligatoriske lektiecafé, hvorimod mulighederne for medbestemmelse i den frivillige lektiecafé er noget bedre.

I første analysedel fandt jeg, at det er vigtigt for de unge at have mulighed for indflydelse og medbestemmelse i forhold til deres lyst til at deltage i den givne aktivitet. Et eksempel på konsekvensen af det modsatte, manglende inddragelse, blev jeg opmærksom på under en af mine feltdage, hvor jeg talte med de to ældre drenge, Laust og Martin, om deres obligatoriske lektiecafé:

”I dag er der to ældre drenge som sidder overfor hinanden og snakker. Jeg går hen til dem og spørger om jeg må sætte mig hos dem og eventuelt give en hånd hvis de har brug for hjælp. Jeg må gerne sætte mig, men de fortæller at de er færdige med deres lektier. Jeg præsenterer mig selv da jeg ikke mindes at have set dem før. De har heller ikke mødt mig, så jeg fortæller om min undersøgelse og formål med at besøge lektiecaféen. Inden jeg når at spørge om deres navne, udbryder den ene dreng, at han hader lektietimerne i skolen. For nemhedens skyld kalder jeg dem for Martin og Laust. Jeg spørger hvordan det kan være, og Martin fortæller, at det er kedeligt. De mener at det er godt at kunne få hjælp til sine lektier, men fortæller samtidigt at de fx i denne uge ikke har kunne få hjælp til det, de allerhelst ville have hjælp til, en tysk opgave, da lektietimerne blev brugt på at lave forskellige aktiviteter. Jeg spørger, om det er aktiv læringsprincippet de har brugt, men det ved han ikke. Laust fortæller, at de skulle være udenfor begge gange og lave stafetter med engelske sætninger og sådan. Da jeg nævner, at det lyder som aktiv læring, ligner de ikke nogen som har hørt om det før. Laust fortæller, at det var læreren, en vikar, som havde besluttet at de skulle lave dét i stedet for lektier, og at de fleste andre elever vist var glade for det,

bare ikke ham, han synes det var underligt og kedeligt. Adspurgt hvordan han reagerede, fortæller han, at han selvfølgelig deltog, for ellers ville han bare blive sendt på kontoret. Han smiler skævt og griner, og ligner en som har prøvet dét før” (Feltdagbog, dag 3).

I første analysedel fremgår det, at aktiviteter nærmest identiske med de som Laust og Martin i det ovenstående beskrev, bliver opfattet som positive tiltag i den frivillige lektiecafé, som bidrager til at det er sjovt og udfordrende at lære. At de meget lignende aktiviteter i den obligatoriske lektiecafé derimod bliver opfattet som noget ”underligt og kedeligt”, kan forstås ud fra, at Laust såvel som Martin har oplevet manglende information omkring lektietimernes og aktivitetens funktion. De havde en bestemt forventning og ønske til ugens lektietimer, men måtte se sig nødsaget til at deltage i nogle aktiviteter, som de tilsyneladende hverken forstod eller fik noget konstruktivt ud af. Helt overordnet mener de ellers at det er godt at have muligheden for at få hjælp til sine lektier, men deres fortælling peger på, at det er selve tilrettelæggelsen af tiltaget der gør, at de ”hader” det. I nærværende speciale er dårlig kommunikation, fx i form af manglende information, en krænkelse indenfor den retslige sfære, hvilket ses erfaret her. Selvom eksempelvis elevrådet repræsenterer en formel mulighed for medbestemmelse på skolen, og selvom de unge tilsyneladende har ressourcerne til at bidrage, som vi har set det i første analysedel, kan rammer, regler og øvrige forhold på skolen medføre, at de ikke alligevel ikke oplever sig anerkendt indenfor den retlige sfære. Ved inddragelse af termen social værdsættelse, kan dette forhold yderligere forstås ved at anerkendelse ikke handler om at imødekomme alle de unges ønsker, da der kan være modstridende værdier samt tale om urealistiske ambitioner. Det handler i stedet om at inddrage den enkelte og anerkende den som en moralsk autoritet, som der bliver lyttet til og taget alvorligt (Juul & Riiskjær 2012:30). At dette ikke er sket kan være en forklaring på at Martin udbrød, at han hader skolens lektietimer før vi overhovedet havde præsenteret os ordentligt for hinanden.

Ydermere oplevede jeg under mit gruppeinterview med de to drenge, Alex og Yusuf, en tydelig skepsis fra særligt Alex i forhold til indførelsen af den obligatoriske lektiecafé. Til spørgsmålet om, hvorvidt de har overvejet at droppe den frivillige lektiecafé efter indførelsen af den obligatoriske, svarede han således:

”Nej. Jeg kan ikke engang lide det der lektiehjælp i skolen, det er fucking latterligt. Jeg sidder bare på sådan en træstol fordi jeg skal, når jeg rejser mig op kan jeg ikke mærke min røv. Det er fucked op” (Interview 2:4).

Den transskriberede tone er hård, hvorfor jeg vil indskyde, at Alex under det meste af interviewet havde et smil på læben, om end jeg dog ikke er i tvivl om at han nærer temmelig negative meninger omkring den obligatoriske lektiecafé. Alex giver på alle måder udtryk for en skepsis overfor den obligatoriske lektiehjælp, som han intet positivt har at sige om. Alex var trods alt den eneste jeg mødte, som udtalte sig så negativt omkring lektiehjælpen, men jeg har valgt at inddrage ham både for at nuancere analysen og fremstillingen af informanterne, og for at være tro mod min hermeneutiske tilgang, som netop ikke søger at generalisere. Da jeg beder de to drenge om at beskrive en typisk lektietime, fortæller han videre:

”Ved du hvad, vi bliver tvunget til at lave noget, og hvis vi ikke laver noget bliver vi sendt op på kontoret” (Interview 2:4).

Ovenstående citat må anses som et skrækscenarie for enhver person i enhver situation – at blive tvunget til at lave noget som man hverken forstår eller har lyst til, og i øvrigt mener er ”fucking latterligt”, for dertil at blive straffet hvis man siger fra eller simpelthen stopper aktiviteten. Med dette in mente er det ikke vanskeligt at sætte sig ind i, at Alex er dybt demotiveret for overhovedet at give tiltaget en chance. Også i uddraget fra min samtale med Laust og Martin er der en antydning af, at Laust mindst én gang før har oplevet på en eller anden måde at stille sig imod kravet om deltagelse i en given aktivitet som han fandt meningsløs, med det udfald, at han blev sendt på kontoret.

Ved inddragelse af Honneths retslige sfære i forhold til at forstå disse af Laust og Alex’ oplevelser, kan jeg ikke umiddelbart få øje på at de er blevet behandlet uligeværdigt eller har fået nægtet en universel rettighed, faktisk tværtimod. Deres skoler har sandsynligvis nogle almindelige regler og solide retningslinjer gældende for alle elever, som, hvis ikke overholdt, medfører, at eleven risikerer at blive sendt på kontoret. På samme måde formoder jeg, at alle elever sidder på hårde træstole under lektietimen, og ikke bare Alex. Citaterne tyder altså ikke på nogen form for forskelsbehandling, men derimod på ringe grad af solidarisk dømmekraft fra skolens side, som er ansvarlige for afholdelsen af lektietimerne, i og med at især Alex tydeligvis ikke forstår og da slet ikke accepterer forholdene som de er. Det at få et afslag, her i form af nægtet videre deltagelse i en lektietime pga. passivitet, er i sig selv ikke en krænkelse,

men hvis modtageren, Alex, af afslaget oplever at blive fejlet af banen i processen, kan det føles krænkende (Højlund & Juul 2005:37). Ydermere står Alex' kommentar omkring den hårde træstol i paradoksalt kontrast til Marias beretning omkring den slidte sofa, hvor hun netop oplevede at blive hørt og at have medbestemmelse i forhold til at få den slidte sofa udskiftet. At have indflydelse på noget så banalt som det møbel de unge sidder på i omtrent to timer i løbet af en uge, kan altså have stor betydning for deres oplevelse af at blive anerkendt.

6.2.4 AT BLIVE SET OG HØRT

I første analysedel fandt jeg, at brugerne af frivillige lektiecaféer ofte skildrer dét, at der er tid til at få hjælp til sine lektier, som noget betydningsfuldt. Omvendt findes der i min empiri ikke udsagn omkring, at den obligatoriske lektiecafé giver tid og plads til at få hjælp, tværtimod. Dette talte jeg bl.a. med Line i 8. klasse om:

”Line siger, at hun ikke altid får den hjælp hun har brug for på skolen. Jeg spørger hvordan det kan være, og hun fortæller, at der nogle gange er meget lidt tid med læreren, og at det ikke er ligesom her, hvor der er mange lektiehjælpere. Hun kigger rundt og siger, at der ikke er så travlt her da der både er mere tid og færre elever” (Feltdagbog, dag 1).

På samme måde som Natacha udtrykte det i første analysedel, vægter også Line den tid, som lektiehjælperne har til rådighed til den enkelte bruger. Line laver en direkte sammenligning mellem den frivillige og den obligatoriske lektiecafé som hun deltager i på sin skole, og hun giver i denne forbindelse udtryk for følgende oplevede kendetegn ved den obligatoriske lektiecafé: lektiehjælperne er færre og eleverne flere, der er mindre tid og ergo er der mere travlt. I en rundspørge fra Københavns Lærerforening med i alt 11 københavnske skoler, svarer ni skoler, at de har én lærer eller pædagog pr. klasse i lektietimerne, og to af skolerne svarer, at de har prioriteret en bemanning på én underviser pr. 20 elever (Internet 5: Københavns Lærerforening). Det står dermed i dyb kontrast til den frivillige lektiecafé, men må samtidig ses som en naturlig konsekvens af at folkeskolen og dermed den obligatoriske lektiecafé er en offentlig velfærdsinstitution som jævnligt må stå på skud for en eller anden form for effektiviseringsproces, som bl.a. kan gå ind og påvirke medarbejderantallet, hvorimod den frivillige lektiecafé er drevet af frivillig arbejdskraft, hvorfor det primært vil være den fysiske plads der begrænser antallet af lektiehjælpere. Dertil kommer, som jeg selv oplevede i forbindelse med mit oprindelige ønske om at besøge en folkeskole, at

langtidssygemeldinger og andet kan påvirke og presse personalegruppen. Dette sker naturligvis på alle arbejdspladser, også i frivillige lektiecaféer, hvilket Natacha i første analysedel berettede om var sket i L1. I samme forbindelse fortalte hun dog også om hvordan der meget hurtigt blevet taget hånd om dette i og med at der startede nye lektiehjælpere, endda mange nye, efter kort tid. Med alt dette i baghovedet finder jeg det på ingen måde overraskende, at lektiehjælperne i den obligatoriske lektiecafé har mere travlt end de i den frivillige, som Line også oplever det. Ikke desto mindre går det ud over de elever, som har brug for den ekstra tid og hjælp, men ikke oplever det fyldestgørende grundet travlhed hos personalet. På samme måde som i første analysedel, vil jeg også her trække tråde til den sociale sfære – dog med det afsæt, at jeg ikke har kunne finde udsagn om oplevelser af solidarisk anerkendelse i den obligatoriske lektiecafé i forhold til at føle sig set og hørt. Ifølge Honneth, nedbrydes individets selvværd hvis det ikke mødes og værdsættes for dén det er. Nu er mine informanter efter hensigten alle brugere af begge former for lektiecaféer, og jeg erkender, at det kunne være interessant at tale med udsatte elever som udelukkende bruger den obligatoriske lektiecafé, for at spørge ind til hvordan denne manglende tid opfattes og omsættes og eventuelt påvirker deres selvværd.

Laust og Martin beretter ligeledes om en obligatorisk lektiecafé, som ikke tager meget hensyn til den enkeltes situation, fx hvis man slet ikke har lektier med:

”Jeg spørger, hvordan det ellers er i lektietimen når de ikke skal være udenfor. Laust fortæller, at de bare sidder i klasseværelset og laver lektier. Man kan enten lave de lektier man har fået i løbet af dagen, eller tage lektier med fra dagene før. Mens han taler, viser hans gestik, at han ikke er imponeret over tiltaget. Martin bryder ind og siger, at det er svært at lave lektier hvis man ikke har dem med. Jeg spørger om han mener lektierne fra dagen før, og han svarer ja, og at han tit har siddet og gloet fordi han ikke har kunne få hele timen til at gå hvis han ikke havde alle sine lektier med. Jeg antyder at det lyder som spild af tid, og begge drenge svarer højlydt ja” (Feltdagbog, dag 2).

Hermed tydeliggøres en væsentlig forskel i brugernes oplevelser af de to forskellige lektiecaféer, at der i den frivillige ikke kun er fokus på lektier, men også socialt samvær, hvorfor der i princippet er løse rammer til at gøre som man vil, hvor den obligatoriske lektiecafé derimod kun har fokus på lektielæsningen, således at der angiveligt ikke er andet at

give sig, hvis man enten har lavet sine lektier eller ikke har fået dem alle med. Kort forinden dette udsagn, havde Martin og Laust udtalt sig omkring en situation, hvor de gerne ville lave lektier, men var nødsaget til at deltage i en anden aktivitet som de ikke fandt givende (se afsnit 6.2.3). De har således på mere end én måde oplevet, ikke at få taget hensyn til deres behov. Dette mener jeg giver anledning til at tolke en diskrepans mellem praksis og bestemmelserne Folkeskoleloven, hvor der bl.a. står, at indholdet i undervisningen skal tilrettelægges:

” [...] så det giver eleverne mulighed for faglig fordybelse, overblik og oplevelse af sammenhænge” (Folkeskoleloven § 5, stk. 1).

Overblik og oplevelse af sammenhænge er noget der sker over en længere periode, og er dermed ikke nødvendigvis situationsbestemt, men jeg vil alligevel sætte spørgsmålstegn ved hvorvidt Martin og Laust oplever overblik og sammenhæng i deres undervisning når det kommer til lektietimernes funktion. Dertil kommer, som i øvrigt gør sig gældende for hele analysen da det kendetegner hele min empiri, at disse udsagn er blevet sagt i en ”neutral” sammenhæng forstået på den måde, at jeg ikke på forhånd har bedt informanterne om at fortælle om de negative ting ved den obligatoriske lektiecafé, som de kan komme i tanke om. Ofte har jeg end ikke spurgt ind til det, før de selv begyndte at tale om forskellen mellem denne og den frivillige lektiecafé – hvilket jeg selvfølgelig er klar over ligeså vel kan bunde i at de kendte til mit ærinde og dermed undersøgelsesområde.

6.2.5 DELKONKLUSION

Denne anden analysedel er stillet op på samme måde som første analysedel, således at det er temaerne rummelighed, medbestemmelse og oplevelsen af at blive set og hørt, som er blevet behandlet. Modsat de unges mange og positive oplevelser og udsagn omkring netværket i den frivillige lektiecafé, fylder netværk dog meget lidt i analysen af deres oplevelser i den obligatoriske lektiecafé. Derudover er familierelationer erstattet af muligheden for ro til at lave sine lektier i, som er blevet fremhævet som den største fordel ved den obligatoriske lektiecafé. At netværket aldrig blev fremhævet i samtaler om den obligatoriske lektiecafé er for mig at se både overraskende og ikke-overraskende. Det er ikke-overraskende i og med at muligheden for at møde nye mennesker og have lange faglige såvel som ikke-faglige samtaler med hinanden, som fremhæves som en fordel i den frivillige lektiecafé, er begrænset en del i en klasse grundet helt andre normer og regler. Det er derimod overraskende i og med at gode

netværk og venskaber *også* findes i skolerne og dermed i de obligatoriske lektiecaféer, ligesom der har været udsagn omkring sociale aktiviteter under lektietimerne på samme måde som i de frivillige lektiecaféer. Forskellen i informanternes oplevelser skal imidlertid findes i det forhold, at de ikke oplever at have nogen indflydelse på disse aktiviteter og dermed på de interaktioner, der udspiller sig under dem. Dette kombineret med utilstrækkelig oplysning og kommunikation fra skolen side, bevirker, at de unge står tilbage med en oplevelse af ikke helt at forstå formålet med lektietimernes indhold, og derfor mister de lysten til at deltage i den. Enkelte tillader tilmed sig selv simpelthen at nægte eller stoppe deres deltagelse med det udfald at blive sendt på kontoret som sanktion.

Derudover har jeg fundet, at skolen som institution kan opleves som et sted, som unødigt presser dens elever til at ændre adfærd til en mere passende adfærd. Som elev med faglige og sociale udfordringer, kan dette tilstedekomme en oplevelse af ikke at passe ind og ikke at kunne være sig selv. Dette oplevede pres fra skolen kan sagtens være af god mening, men en uhensigtsmæssig modtagelse fra den svage elevs side bevirker det modsatte, at der finder en oplevelse af krænkelser sted. Når skolen har en sådan effekt hos unge, kan det medføre, at det for dem bliver et selvfølgelig at de heller ikke passer ind i skolen lektiecafé, og dermed ikke bryder sig om den.

Endeligt er informanternes udsagn omkring den obligatoriske lektiecafé præget af oplevelser af at de respektive lektiehjælpere, som ofte er deres lærere, simpelthen ikke har den fornødne tid til at hjælpe den enkelte, som der ellers behov for hvis de skal profitere optimalt af tiltaget. Jeg har ydermere fundet, at oplevelsen af det obligatoriske tiltag er, at det er tilrettelagt på en sådan måde, at man risikerer at sidde og glo hvis man enten har lavet alle sine lektier eller ikke har fået dem med i skolen, fordi fokus opleves udelukkende at være på lektielæsningen. Der er således fundet flere forhold som peger på at skoler og de obligatoriske lektiecaféer påfører udsatte elever krænkelserfaringer, hvilket synes fatalt i et tiltag, som grundlæggende burde være med til at løfte disse elever.

6.3 ANALYSEDEL III: UDSATTE ELEVER I EN DOMINERENDE SKOLEKULTUR

6.3.1 SKOLEN I CENTRUM FOR NYE TENDENSER

En del af forklaringen på at ikke alle oplever succes i skolen, som beskrevet i problemfeltet og berørt i to foregående analysedele, skal findes i den kendsgerning, at undervisningen af danske skoleelever foregår i et rum hvor elever med større eller mindre sociale og kulturelle forskelle alle møder den samme dominerende skolekultur, uanset om de passer ind i den eller ej. En skolekultur, som de seneste år har været mærket af at undervisningen i stigende grad er blevet resultat- og prøveorienteret (Mathiesen 2010:61). Vi ser det bl.a. med de nationale tests, som siden 2010 har været obligatoriske for alle elever i folkeskolen at gennemføre, også elever i specialklasser, på specialskoler og i dagbehandlingstilbud (Danmarks Statistik 2014:6). Ifølge den danske politolog, Ove K. Pedersen, som skildrer vores samfund som en konkurrencestat, kan denne nye resultatorienterede tendens ses som et udtryk for at folkeskolen igennem de senere år er blevet gjort til en del af den generelle politik for forbedring af den økonomiske konkurrenceevne (Pedersen 2011:189). Ifølge Pedersen har folkeskolen i hele den danske stats moderne historie haft til opgave at danne den enkelte til individualitet ved hjælp af dannelse og uddannelse, og han mener, at konkurrencestatens indflydelse på folkeskolen allerede begyndte i 1991, hvor IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) publicerede en undersøgelse der viste, at danske elever ikke skrev eller læste ligeså godt som elever på tilsvarende klassetrin i andre lande. Senere fulgte PISA-undersøgelser foretaget af OECD ad flere omgange, og de konkluderede alle det samme – at danske elever næppe er blandt PISA-toppen (ibid:169ff). Sådanne resultater satte for alvor folkeskolens evne til at løfte de svage elever, eller mangel på samme, på den politiske dagsorden, og det seneste større udspil på området var netop i 2013, da den omdiskuterede reform af folkeskolen blev vedtaget med udsatte børn og unge som fokusområde (Samarbejdsaftale 2013). I denne forbindelse er det værd at være opmærksom på det faktum, at det er OECD (Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling), som har udarbejdet PISA-undersøgelserne og dermed defineret de uddannelsesmæssige værdier og kompetencer som der evalueres på baggrund af. PISA-undersøgelserne må i dette lys ses som et udtryk for et markant skifte i ikke bare den danske uddannelsespolitik, men i hele det internationale uddannelsespolitiske samarbejde, da det er alle de deltagende landes

regeringer der har forpligtet sig, og ikke en frivillig forskergruppe, som ellers er typisk for sådanne målinger (Winther-Jensen 2004:135). At OECD på denne måde har haft indflydelse på den danske folkeskoles værdier og retning, står i umiddelbar kontrast til en frivillig social organisation, som lidt forenklet kan siges at have de værdier og den funktion alene at opfylde dets egne medlemmers og brugeres behov og interesser gennem organisering af forskellige frivillige tilbud (Ibsen et al 2008:125) - altså uden forbehold for hverken (internationale) politiske interesser eller andre gruppers interesser.

6.3.2 OPLEVELSER MED DISSE NYE TENDENSER

Under et af mine besøg hos den frivillige lektiecafé, L1, blev jeg opmærksom på hvordan ovenstående resultatorienterede tendens kan påvirke den enkelte udfordrede elev. Følgende er et uddrag fra en samtale med Yasmin i 8. klasse, som bl.a. bruger de meget negativt ladede ord ”dum”, ”presset” og ”nederlag” om sig selv i forbindelse med de standpunktskarakterer, der gives fra og med 8. klasse:

”Jeg spørger hvad det er de godt kan lide ved dette tilbud, og Yasmin fortæller, at folk er søde og at der altid bliver taget hensyn til at man ikke er lige god i alle fag. Hun føler sig aldrig dum eller presset når hun arbejder med sine ting her. Jeg spørger, om hun da nogle gange føler sig dum og presset på skolen. Det gør hun næsten hver dag da hun har svært ved at læse og skrive. Til gengæld er hun god til matematik, så her får hun meget ud af lektietimerne da selv kan gå videre mens hun venter på hjælp til en opgave. Jeg vender tilbage til det hun fortalte om at føle sig presset pga. læse- og skrivevanskeligheder, og spørger om hun har et eksempel på en situation i skolen hvor hun har følt sig dum eller presset. Hun fortæller at de er begyndt at få standpunktskarakterer, og især den seneste karaktergivning var et nederlag for hende da alle fire karakterer i faget dansk var dårlige. Til gengæld var hendes standpunktskarakterer i matematik meget gode, men hun kan regne ud at det samlede gennemsnit alligevel bliver dårligt. Jeg siger, at standpunktskaraktererne ikke er altafgørende for hendes fremtid, og at hun jo har hele 9. klasse og selve eksaminerne til at arbejde med de fag hun har svært ved. Hun smiler og svarer, at det er derfor hun kommer her”
(Feltdagbog, dag 1).

I uddraget ovenfor lægger Yasmin ikke skjul på, at de dårlige resultater som hun opnåede i standpunktskaraktererne som følge af læse- og skrivevanskeligheder, og de udfordringer hun som deraf følger generelt oplever i skolen, har været og er svære for hende at tackle, hvorfor hun ender med at føle sig dum og presset. På samme måde oplever hun dog også succes når hun får gode karakterer i matematiske fag – men angiveligt ikke tilstrækkelig succes, i og med at hun fastholder sit fokus på det samlede gennemsnit og derfor lader sig påvirke af de dårligere resultater. Stillet på spidsen kan Yasmin siges at være et barn af konkurrencestaten, idet hendes primære årsag til at bruge den frivillige lektiecafé er en stræben efter at øve sig og blive bedre i bestemte fag, med henblik på at forbedre sit gennemsnit og sikre sin fremtid. Også moren som citeret i afsnit 6.1.1, som fordrede sin søn til at bruge den frivillige lektiecafé så kan han få den uddannelse som hun aldrig selv fik, handler i denne forstand med sønnens fremtidige jobmuligheder for øje. Dermed er denne mors og Yasmins bevæggrund for at benytte den frivillige lektiecafé meget anderledes end størstedelen af de øvrige informanter, som i højere grad har vægtet faktorer som fællesskab, hygge og sjove læringsaktiviteter i fortællingerne om den frivillige lektiecafé, og ikke på samme måde talt om vigtigheden af at opnå gode karakterer. Øvrige informanter har dog omtalt læringsaspektet og muligheden for kvalificeret lektiehjælp og faglige diskussioner i forbindelse med den frivillige lektiecafé, hvorfor det ikke desto mindre er tænkeligt at de på samme vis går op i at få gode eller bedre karakterer, selvom det ikke direkte er blevet sagt. Ligesom de fleste andre informanter, betoner Yasmin dog også vigtigheden af accept, rummelighed og hensynet til at ”man ikke er lige god i alle fag” i den frivillige lektiecafé, som hun qua skolens krav og målsætninger ikke finder tilstedeværende i den obligatoriske lektiecafé, som tværtimod får hende til at føle sig dum og presset næsten hver dag.

I lyset af anerkendelsesbegrebet i den solidariske sfære, kan det vække bekymring, at der i disse tider tales så meget om resultater og tests, for det kan være svært at opleve sig som værende anerkendt når det der anerkendes ud fra er målbart utilfredsstillende resultater og præstationer, som det ses med Yasmin. Det er dog paradoksalt, at der parallelt med udviklingen som i det foregående afsnit beskrevet, også er blevet skabt en åbning i forhold at forstå intelligens som noget mere komplekst end den måde som folkeskolen hidtil havde mødt og vurderet eleverne på, hvilket kunne have banet vej for anerkendelse af mere forskelligartede færdigheder og kompetencer. Her tænker jeg på elever som eksempelvis interviewpersonen, Maria, som har svært ved at tale højt og aktivt deltage i de faglige

drøftelser i klassen grundet tanken om at klassekammeraterne kan høre hende i tilfælde af at hun siger noget forkert. For en elev som Maria, kunne man derfor forestille sig, at individuelle tests fungerer bedre som bedømmelse end hendes mundtlige præstationer. I forhold til dette paradoks vil spørgsmålet dog dernæst lyde, om en del af svaret når det kommer til praksis altid er anerkendelse, og om det er uanset hvad? Ifølge den norske evaluering af et lignende tiltag i folkeskolen, som præsenteret i specialets problemfelt, har den obligatoriske lektiecafé primært gavnet de i forvejen stærke elever frem for de svage. Den meget heterogene gruppe af elever, som i dag kendetegner et typisk klasseværelse, gør, at det som skole er svært at tilpasse sig efter og tilgodese alle elevers behov og selvopfattelser. Dette billede har jeg også fundet i min empiri, hvor bl.a. Maria fortalte følgende, da jeg spurgte ind til hendes holdning til at obligatoriske lektiecaféer er blevet indført:

”Det er vel fint nok for nogen. Dem som godt kan sidde ned i så lang tid og koncentrere sig. Men ikke for mig, jeg bliver bare rastløs og så mister jeg koncentrationen” (Interview 3:5).

Citatet illustrerer en opfattelse hos Maria af at der eksisterer et tydeligt skel mellem de elever, som befinder sig godt med den obligatoriske lektiecafé's organisering, og de elever, såsom hende selv, som slet ikke kan finde sig til rette. At lektiecaféen er indført som obligatorisk tiltag for alle i folkeskolen, men i højere grad kommer til at tilgodese én gruppe over en anden i praksis, kan forstås ud fra både Kompridis' og Frasers kritik af Honneths normative idé om det gode liv og anerkendelse, hvor anerkendelse som ideal ligeledes kan udmønte sig i en krænkelseserfaring, for hvem skal tilgodeses? Og skal alle i det hele taget altid anerkendes? Gennem anerkendelse af de i forvejen stærke elever, som får gavn af tiltaget og dets måde at blive tilrettelagt på, oplever de svage elever det fuldstændigt modsatte, nemlig at der ikke er tid nok til at de kan få hjælp og at der ikke bliver taget hensyn til dem. Spørgsmålene er interessante og enormt komplekse og uden endegyldige svar, og for at behandle dem mener jeg, at man må kigge på hvordan de to lektiecaféer også er komplementære.

Ifølge min foreliggende empiri, kan der modsat Marias opfattelse da heller ikke ligeså simpelt skelnes mellem de elever, som fungerer i en frivillig lektiecafé og de, som fungerer i en obligatorisk. Det er ikke nødvendigvis kun de i forvejen stærke elever, som får gavn af den obligatoriske lektiecafé, hvilket jeg fandt i anden analysedel, hvor særligt to af informanterne, Yusuf og Muhammed, betonedede muligheden for at arbejde med deres lektier i ro og fred som

betydningsfuldt i den obligatoriske lektiecafé. En mulighed, som de ikke oplever, eller i hvert fald ikke udtalte sig om, i forhold til den frivillige lektiecafé, som tværtimod er blevet karakteriseret ved at være et rum hvor der er plads til forstyrrende elementer såsom at føre samtaler om faglige såvel som private forhold, samt at gå til og fra når man vil. På den anden side fortalte Muhammed dog, at han nogle gange arbejder bedst hvis han kan få lov til at høre lavt musik, hvilket der ikke er mulighed for i den obligatoriske lektiecafé:

” [...] Nogle gange vil jeg gerne have helt ro, men for det meste vil jeg gerne høre musik. Bare sådan lavt, men det må vi ikke” (Interview 1:6).

I Muhammeds opfattelse af en optimal lektiecafé, finder jeg altså modstridende værdier, idet at muligheden for ro samt muligheden for at høre musik slet og ret ikke hænger sammen. På samme måde citerede jeg i første analysedel Muhammed for at udtale, at han har svært ved at sidde stille for lang tid ad gangen, og derfor lægger vægt på at der i den frivillige lektiecafé er mulighed for at strække benene (se afsnit 6.1.5). Hermed er der ikke tale om en krænkelse, da anerkendelse i Honneths optik ikke handler om at imødekomme alle ønsker, da der netop kan være modstridende værdier og urealistiske ambitioner, ligesom jeg heller ikke har fundet belæg for at konstatere, at Muhammed ikke er blevet lyttet til som moralsk autoritet i situationen, hvor han har bedt om lov til at høre musik i den obligatoriske lektietime. I denne forstand skiller Muhammeds fortælling sig ud fra mængden, idet han ikke foretrækker den ene lektiecafé over den anden som følge af krænkelsesoplevelser. Selvom dette ikke har været gennemgående, har jeg valgt at inddrage denne vinkel for at nuancere analysen samt for en sidste gang at tydeliggøre hvor heterogen en gruppe der er tale om, at den frivillige såvel som obligatoriske lektiecafé beskæftiger sig med og har til formål på én og samme gang at løfte. For at forstå det forhold, at nogle har været positivt og/eller negativt indstillet overfor begge typer af lektiecaféer, må man se på disse som værende komplementære hvad angår de forskellige behov, som svage såvel som stærke elever kan have. De to forskellige typer af lektiecaféer har unægteligt forskellige styrker og svagheder, og tages der højde for alle tænkelige relevante forhold og aspekter i en evaluering af tilbuddene, vil det være en uendelig proces at forsøge at konkludere, hvilken der eventuelt er bedre end den anden, da det kommer an på øjnene der ser. I nærværende speciale, hvor der dog ikke er taget højde for samtlige af disse forhold og perspektiver, men udelukkende de svage elevers perspektiv med afsæt i en teoretisk forståelsesramme, har denne analyse klart peget på nogle mekanismer i den frivillige

lektiecafé, som på ingen måde er at finde i den obligatoriske. Det kan dermed konstateres, at det fra de unges perspektiv, som dette speciale beskæftiger sig med, ikke just har været en succes at kopiere et initiativ fra det frivillige sociale arbejde over i skoleregi i forbindelse med folkeskolereformen og dens målsætning om at løfte svage elever.

6.3.3 DELKONKLUSION

I denne sidste analysedel har jeg først kigget nærmere på hvordan staten som konkurrencestat har indflydelse på den danske folkeskoles virke i form af implementeringen af en mere resultatorienteret retning, og derefter på hvordan denne retning opleves i praksis af de unge, som dette speciale beskæftiger sig med. Her fandt jeg, at de unge har meget forskelligartede forudsætninger for at deltage i den frivillige lektiecafé, og at det ikke kun er pga. bløde værdier som netværk, rummelighed og medinddragelse, som fundet i første analysedel. Også en stræben efter gode karakterer og en sikker fremtid for netop at kunne begå sig i konkurrencestaten, har været betonet som en årsag til at bruge den frivillige lektiecafé. Dermed ikke sagt, at disse bløde værdier har været uden betydning, tværtimod. En solidarisk anerkendelse kan være vanskelig at opleve i folkeskolen som udfordret elev, i og med at der anerkendes på baggrund af målbare resultater, som for nogle elevers vedkommende er ringe eller i hvert fald under forventning. I denne forstand bliver den frivillige lektiecafé et sted, der formår at kombinere de bløde værdier med de hårdere, i og med at der i trygge og rummelige omgivelser er mulighed for at træne forskellige fag og forbedre sine karakterer, og netop dette gør lektiecaféen til et attraktivt sted for de unge med denne bevæggrund.

På den anden side har den frivillige lektiecafé nogle mangler, som nemmere kan løses i den obligatoriske lektiecafé, som er bedre til at standardisere qua de målsætninger den er underlagt. Enkelte unge pegede på muligheden for at arbejde i ro og fred i den obligatoriske lektiecafé som en fordel, som ikke kan imødekommes i den frivillige lektiecafé grundet dens meget frie rammer, men de samme unge har samtidigt peget på modstridende forhold i den frivillige lektiecafé som værdifuldt, såsom muligheden for at høre musik, holde pauser efter behov og bevæge sig. I forhold til elever med sådanne forskellige og endda modstridende behov, må det konkluderes, at de to lektiecaféer er komplementære, da ingen kan, eller forventes at kunne, rumme alle tænkelige præferencer i arbejdet med de meget forskellige børn og unge, som der er i enhver lektiecafé, frivillig såvel som obligatorisk.

7 KONKLUSION

Jeg har med denne undersøgelse og analyse søgt at besvare problemformuleringen, som lyder: *Hvordan oplever brugere af en frivillig lektiecafé dette tilbud efter indførelsen af obligatorisk lektiehjælp og faglig fordybelse i folkeskolen, og hvorledes kan disse oplevelser forstås i lyset af et anerkendelsesteoretisk perspektiv?*

Jeg har ikke fundet noget sikkert og endegyldigt svar som jeg kan fremlægge, hvilket jævnfør mit videnskabsteoretiske afsæt aldrig var hensigten, men jeg har fået indsigt i de unge informanternes oplevelser i både den frivillige såvel som den obligatoriske lektiecafé. I forhold til deres oplevelser i den frivillige lektiecafé, har jeg med navnlig et anerkendelsesteoretisk afsæt behandlet temaerne familierelationer, netværk, rummelighed, medbestemmelse og oplevelsen af at blive set og hørt. I forhold til de samme informanternes oplevelser i den obligatoriske lektiecafé, som de kender fra deres skoler, har jeg behandlet temaerne netværk, behovet for ro, rummelighed, medbestemmelse og oplevelsen af at blive set og hørt.

Jeg har fundet, at de unge oplever at den frivillige lektiecafé har to primære funktioner: 1) et sted med plads til socialt samvær og faglige drøftelser, og 2) et sted hvor der er tid til at få kvalificeret lektiehjælp. Dette ved at tilbyde mulighed for frihed til at udfolde sig efter behov, fagligt såvel som socialt, indenfor faste rammer hvad angår tid, sted og sikkerheden i at få hjælp som følge af antallet af lektiehjælpere. De unge oplever og italesætter lektiecaféen som et sted, hvor fællesskab, gensidig accept og socialt samvær med sine venner, gamle som nye, samt fagligt input i form af lektielæsning og faglige diskussioner, går hånd i hånd. Dette lader sig gøre som følge af de åbne rammer, som lektiecaféen udbyder, kombineret med det faktum, at alle kommer der af egen fri vilje for det samme grundlæggende formål – at lave lektier. Netop denne rummelighed, hvor man i Goffmans optik går *backstage* og kan komme som man er og gøre som man vil, betones af de unge som grundlæggende for at lektiecaféen er et rart sted at være med en tryk, afslappet og hyggelig atmosfære. De unge oplever desuden høj grad af anerkendelse indenfor den retlige sfære, hvilket viser sig som medinddragelse som atter muliggøres af lektiecaféens åbne rammer, men også af de frivillige lektiehjælperes fleksibilitet når der skal træffes større beslutninger, fx i forhold til hvornår på ugen lektiecaféen skal være åben. Denne retlige anerkendelse, hvor de unge bliver anset som moralske autoriteter, bidrager til deres lyst til overhovedet at deltage i caféen og dens

aktiviteter. Endvidere er der i den frivillige lektiecafé, modsat på hjemmefronten og i den obligatoriske lektiecafé, garanti for hjælp, hvilket hænger sammen med antallet af brugere pr. lektiehjælper. Hermed står den frivillige lektiecafé i en privilegeret position, når den til hver en tid kan ansætte lektiehjælpere uden nogen økonomiske restriktioner. Dette bidrager til brugernes oplevelse af social såvel som kærlighedsanerkendelse, da lektiehjælperne ganske enkelt har tid til at se og høre den enkelte samt være nærværende i arbejdet med brugerne. På den anden side ses der dog udfordringer hos den frivillige lektiecafé, idet lektiehjælpere er mindst ligeså lette at miste som de er at rekruttere. Opsamlende kan det dog konkluderes, at de unge i mange facetter oplever sig anerkendt i den frivillige lektiecafé indenfor alle tre sfærer, hvilket er essentielt for at de aktivt tilvælger tilbuddet trods indførelsen af obligatorisk lektiehjælp i skoletiden.

Jeg har desforuden fundet, at de unges oplevelser i den obligatoriske lektiecafé er meget ulig deres oplevelser i den frivillige, på trods af at formålet er det samme – at få støtte til at lave lektier og dygtiggøre sig. Modsat de unges mange udsagn i positive vendinger om betydningen af netværket i den frivillige lektiecafé, fylder netværket meget lidt i analysen af deres oplevelser i den obligatoriske lektiecafé. Til gengæld er muligheden for fred og ro til at lave sine lektier i, blevet fremhævet som en fordel ved den obligatoriske lektiecafé, som ikke ses imødekommet i den frivillige grundet dens frie rammer som kommer til at tillade forstyrrende elementer såsom private samtaler og muligheden for at pakke sammen og gå hjem når man vil. At netværket intet fylder i den obligatoriske lektiecafé, undrer mig ikke i og med at muligheden for at møde nye mennesker og føre lange og til tider irrelevante samtaler med hinanden, som fremhæves som en fordel i den frivillige lektiecafé, er begrænset i en skoleklasse grundet helt andre normer og regler. Det er derimod overraskende, fordi at gode netværk og venskaber *også* findes i skolerne og dermed i de obligatoriske lektiecaféer, ligesom der har været udsagn omkring sociale aktiviteter under de obligatoriske lektietimer på samme måde som i de frivillige lektiecaféer. Her kan det imidlertid konkluderes, at forskellen i informanternes oplevelser skal findes i det forhold, at de ikke oplever at have nogen indflydelse på disse aktiviteter og dermed på de interaktioner, der udspiller sig under dem. Dette kombineret med utilstrækkelig oplysning og kommunikation fra skolen side, bevirker, at de unge står uforstående tilbage i forhold til formålet med lektietimerne, og derfor mister lysten til at deltage i den, uagtet at det er med det udfald at blive sendt på kontoret som straf. I disse forhold er der tale om krænkelserformen *nægtelse af rettigheder*, som i nærværende

speciale netop har vist sig som ringe kommunikation og manglende medinddragelse. Dertil kommer, at oplevelserne i den obligatoriske lektiecafé er præget af at de respektive lektiehjælpere ikke har den fornødne tid til at hjælpe den enkelte bruger, som ellers anses som en nødvendighed hvis de skal profitere optimalt af tiltaget, ligesom der har været dårlige oplevelser med selve tilrettelæggelsen af tiltaget, som ligeledes påvirker brugernes udbytte af og ikke mindst lyst til at deltage i lektiecaféen. Ydermere har oplevelser af skolen generelt peget på krænkelsererfaringer indenfor den solidariske sfære, idet de unge ikke oplever at kunne være sig selv. Opsamlende kan det konkluderes, at en stor del af de unge i højere eller lavere grad har oplevet en krænkelsererfaring i forbindelse med den obligatoriske lektiecafé, hvilket synes fatalt i et tiltag, som grundlæggende burde være med til at løfte disse elever, og hvilket da også er medvirkende til, at de stadig benytter det frivillige lektiehjælpstilbud.

Endeligt har jeg fundet, at de unge har forskellige forudsætninger for at deltage i den frivillige lektiecafé, og at det ikke kun er bløde værdier som netværk og rummelighed som tillægges værdi. Også ønsket om gode karakterer og en sikker fremtid pointeres som årsag til at bruge den frivillige lektiecafé. Dermed ikke sagt, at disse bløde værdier har været uden betydning, tværtimod. En solidarisk anerkendelse kan være vanskelig at opleve i folkeskolen som udfordret elev, i og med at der anerkendes på baggrund af målbare resultater, som for nogle elevers vedkommende er eller opleves som utilfredsstillende. I denne forstand bliver den frivillige lektiecafé et sted, som formår at kombinere de blødere værdier med de hårdere, i og med at der i trygge og rummelige omgivelser er mulighed for at træne forskellige fag og forbedre sine karakterer. Overordnet set har den gruppe af unge, som jeg har mødt, både indirekte og direkte givet udtryk for, at de foretrækker den frivillige lektiecafé overfor skolen obligatoriske lektiecafé. På den anden side har den frivillige lektiecafé nogle mangler, som nemmere kan løses i den obligatoriske lektiecafé, som er bedre til at standardisere qua de mere formelle retningslinjer og målsætninger som den er underlagt. I denne forstand må de to slags lektiecaféer betragtes som komplementære tiltag, da de kan forskellige ting og også tilbyder overraskende forskellige set ups for at opnå det samme formål – at løfte og styrke dets brugere.

Helt overordnet kan det konkluderes, at anerkendelse indenfor temaer som netværk, medbestemmelse, rummelighed samt oplevelsen af at der er nok tid til den enkelte, er dominerende faktorer i de unges oplevelse af en god lektiecafé, og at disse faktorer i langt

højere grad findes fyldestgørende opfyldt i den frivillige lektiecafé fremfor den obligatoriske. Det kan dermed konkluderes, at brugere af en frivillig lektiecafé oplever dette tilbud som værende bedre fungerende og dermed anerkendende i alle de i analysen behandlede facetter, hvorfor de stadig benytter tilbuddet efter indførelsen af obligatorisk lektiehjælp i folkeskolen.

8 PERSPEKTIVERING

I dette afsnit vil jeg indføre nogle afsluttende perspektiverende bemærkninger, som er afledt af henholdsvis undersøgelsens konklusion samt dens tilblivelse.

8.1 DET, SOM IKKE BLEV FORTALT

Gennem specialets forskningsproces har jeg løbende fået åbnet op for flere forskellige aspekter omhandlende de unge brugere af frivillige lektiecaféer og deres oplevelser. I den forbindelse har jeg været nødsaget til at foretage nogle fravalg for at holde specialets fokus på besvarelsen af problemformuleringen. Dette har bl.a. bevirket, at jeg grundet min centrering af de unges oplevelser i lektiecaféerne, har måttet afgrænse mig fra at gå nærmere ind i deres livsfortællinger, som ellers kunne have givet anledning til en dybere indsigt i den enkeltes baggrund, oplevelser og derved livssituation. Med et fænomenologisk afsæt uden nogen form for forforståelse og teoretisk rammesætning i mødet med feltet, erkender jeg, at min empiri og analyse sandsynligvis ville have udformet sig meget anderledes. Derudover ville jeg med en sådan åben tilgang kunne have gået nærmere ind i nogle af de empiriske fund angående eksempelvis dét, at de unge benytter den frivillige lektiecafé af meget forskellige grunde. Nogle benytter primært tilbuddet for det sociale input i deres hverdag, mens andre betoner det som en nødvendighed i forhold til at dygtiggøre sig rent fagligt. I den forbindelse kunne det være interessant at undersøge mere præcist hvordan den frivillige lektiecafé formår at rumme og leve op til begge disse forholdsvist forskellige formål, eventuelt med inddragelse af lektiehjælpernes egne fortællinger og et mere interaktionistisk perspektiv. Dette set ud fra, at folkeskolens lektiecafé netop har vist sig at have udfordringer i forhold til at rumme og tilgodese de forskellige elever med forskellige forudsætninger, som findes i enhver klasse, hvorfor en sådan tilgang eventuelt kunne have genereret viden om hvorvidt og hvordan en folkeskole i praksis bør justere udmøntningen af loven om lektiehjælp og faglig fordybelse, som vi ved, de har meget løse rammer til. Det kunne eksempelvis være et behov for en

mangfoldighed af pædagogiske tilgange eller simpelthen mere personale til stede under lektietimerne. I forlængelse heraf kunne det ligeledes have været interessant at inddrage de frivillige lektiehjælpere da en kombination af brugernes og lektiehjælpernes perspektiv eksempelvis kunne have dannet ramme om et mere overordnet fokus på hvordan lektiehjælpen, herunder anerkendelse og interaktioner, fungerer og udfolder sig i praksis. I forlængelse heraf ville det desuden være interessant at åbne op for en mere overordnet diskussion omkring den sociale frivillige sektors styrker og udfordringer, hvilket der dog på ingen måde var plads eller tid til i nærværende speciale.

Specialet har dermed løbende givet anledning til at tænke i forskellige retninger, idet det har at gøre med et aktuelt og, for mit vedkommende, spændende tema i forhold til det sociale arbejde og de udsatte unge i samfundet og skolesystemet, som er både komplekst og uden statiske løsninger eller endegyldige sandheder.

8.2 SPECIALETS VALIDITET

Som tidligere argumenteret for i videnskabsteoriafsnittet, har jeg næppe haft til hensigt at sætte mine forforståelser i parentes for dermed at eliminere min indflydelse på undersøgelsens resultater. Dette påvirker imidlertid betydningen af begrebet validitet set i forhold til undersøgelsens endelige resultater. Validitet henviser i almindelig sprogbrug til sandheden, rigtigheden og styrken af et udsagn (Kvale og Brinkmann 2009:272). Det som validitet siger noget om er dermed hvorvidt vi undersøger det, som vi forgiver at undersøge. Jeg har gennem specialet forsøgt at gennemsigtiggøre sammenhængene mellem specialets forskellige dele for netop at styrke undersøgelsens validitet. Gennem specialet har jeg desuden argumenteret for, hvordan de forskellige metodologiske og teoretiske valg, som jeg har truffet, har muliggjort det for mig at undersøge lige præcist dét spørgsmål, som jeg agtede at undersøge. Jeg har herunder redegjort for, hvordan der er sammenhænge mellem specialets videnskabsteoretiske afsæt, de konkrete metodiske valg samt den analysestrategi, som jeg har anlagt.

Med henvisning til specialets epistemologiske og ontologiske forståelse (jævnfør afsnit 2.1.4), bør det først og fremmest understreges, at undersøgelsen ikke har genereret en endegyldigt sand viden om unges oplevelser i forskellige lektiecaféer. Undersøgelsen bidrager derimod med en kontekstafhængig viden, som viser forskellige nuancer og betydninger af oplevelser i det konkrete møde med frivillige såvel som obligatoriske lektiecaféer, set fra brugernes

perspektiv. Undersøgelsens resultater kan med andre ord ikke generaliseres universelt (Kvale og Brinkmann 2009:287). Jeg foretager dog, til en vis grad, en analytisk generalisering ved at trække på foreliggende undersøgelser, i hvilke der kan spores fællestræk til eller forklaringer på nærværende speciales resultater. Derfor tør jeg, med en vis forsigtighed, at hævde, at nogle af undersøgelsens resultater kan forstås som værende vejledende for, hvordan andre unge kan opleve andre lektiecaféer end de som jeg har haft fokus på. Med denne nøjsomhed vil jeg i det følgende afsnit præsentere nogle forslag, som er fremspiret af undersøgelsens resultater.

8.3 SPECIALETS UDMØNTNING I SPECIFIKKE FORSLAG

Forslag til skolerne) Fokus på et socialt læringsmiljø i den obligatoriske lektiecafé: Med min analyse fandt jeg, at en dominerende mekanisme i forhold til de unges motivation for at deltage i den frivillige lektiecafé, er det sociale aspekt. Netværket har en stor betydning, både i den forstand at man kan ses med gamle venner og møde nye venner, men også idet man kan trække på og hjælpe hinanden indbyrdes. Dette har vist sig effektivt for især de ældre brugere, som både betoner faglige diskussioner og socialt samvær som noget meningsgivende. Et element, som flere af de unge pegede på som positivt ved den frivillige lektiecafé, var dens anvendelse af holdaktiviteter og –konkurrencer. En sådan aktivitet nævnte et par af informanterne at de ligeledes havde lavet i den obligatoriske lektiecafé, men for dem havde det været en dårlig oplevelse fordi de absolut ingen medinddragelse og –bestemmelse oplevede i forhold til formålet med og udførelsen af aktiviteten, hvorfor de intet udbytte fik heraf, hverken fagligt eller socialt. Det er således vigtigt at brugen af et socialt læringsmiljø understøttes af klar og tydelig oplysning og kommunikation fra den ansvarlige lektiehjælper side, samt medinddragelse af de, som forventes at deltage i og få et positivt udbytte af et sådan læringsmiljø.

Forslag til skolerne og de frivillige lektiecaféer) Bedre samarbejde mellem skoler og de frivillige lektiecaféer: Dette forslag er inspireret af folkeskoleloven selv, hvor det fremgår, at frivillige i begrænset omfang kan varetage undervisning i folkeskolen, herunder lektiehjælp, som led i samarbejde med lokalsamfundets kultur- og foreningsliv (Folkeskoleloven § 3, stk. 4 og stk. 5). Med bedre samarbejde mellem skoler og frivillige lektiecaféer, mener jeg konkret i forhold til de elever, som har svært ved at nå at færdiggøre sine lektier i skolen. Samtlige informanter, herunder alle fire interviewpersoner, fik spørgsmålet om, hvor de første gang

hørte om det frivillige tilbud, og alle svarede at det var gennem venner eller ældre søskende. I forhold til de informanter jeg mødte i L2, var det trænerne i boldklubben som informerede dem om lektiecaféen. For ingen af informanternes vedkommende var det skolen, som havde oplyst om det eksterne og gratis tilbud. Jeg blev særligt opmærksom på problematikken da jeg talte med Maria, som står overfor en stor faglig udfordring idet hun er ordblind og derudover meget usikker på sig selv. Alligevel hørte hun om det eksterne tilbud fra en tredje part:

”En af mine veninder gik der, og så synes mine forældre også at jeg skulle gå der. Jeg er jo ordblind, så jeg havde brug for lidt ekstra hjælp. Og så blev jeg glad for det og så fortsatte jeg bare” (Interview 3:1).

Et samarbejde kan bestå i, at den respektive skole udpeger en kontaktperson for den frivillige lektiecafé, som kan hjælpe med at oplyse skolens elever om det frivillige tilbud, herunder konkret anbefale de elever med et særlig behov at bruge den frivillige lektiecafé som supplement til skolens lektiehjælp. Derudover vil en sådan kontaktperson kunne hjælpe den frivillige lektiecafé med at holde sig opdateret om, hvad klasserne i øjeblikket sætter fokus på, så brugerne oplever en rød tråd.

Ansvar for etableringen af et sådan samarbejde mener jeg ikke hviler alene på skolernes skuldre jævnfør førnævnte paragraf. De frivillige foreninger som driver lektiecaféer har ligeledes et betydeligt ansvar for at oplyse og rekruttere bredt i forhold til potentielle brugere, både for at nå ud til flest mulige børn og unge som kunne profitere af tilbuddet, samt for i samme forbindelse at opfylde deres eget formål og dermed grundlag for deres eksistens.

Forslag til politikerne) Skærpelse af organiseringen af de obligatoriske lektiecaféer: Dette tredje og vejledende forslag er især affødt af det første præsenterede forslag vedrørende fokus på et socialt læringsmiljø. Jeg definerer dette forslag som et vejledende forslag da jeg er klar over, at alle lovændringer som i hvilken som helst grad sigter mod en opnormering af en art i den offentlige sektor næppe kommer af sig selv.

Et tiltag som obligatorisk lektiehjælp, som er kopieret fra den frivillige sektor med henblik på at løse den store opgave både at løfte svage elever samtidig med at den skal udfordre og løfte de stærkere elever, må for mig at se have større politisk prioritering end det har på nuværende tidspunkt, hvis det skal fungere optimalt i forhold til den gruppe af elever som jeg har mødt i

forbindelse med dette speciale. På nuværende tidspunkt er det op til den enkelte skole at definere indholdet af lektiehjælp og faglig fordybelse, samt hvordan det skal tilrettelægges. Der findes ingen lovkrav omkring eksempelvis antallet af lektiehjælpere, som i min analyse har vist sig at have stor betydning for brugernes oplevelser, men i en vejledning til skolerne står der:

”Med de nye regler er det som nævnt obligatorisk for alle elever at deltage i lektiehjælp og faglig fordybelse. Det kan have betydning for måden, skolen tilrettelægger den enkelte aktivitet på. Hvis en skole ønsker at tilbyde lektiehjælp, hvor en voksen støtter og vejleder en mindre gruppe elever, vil det være nødvendigt at skabe rammer for denne lektiehjælp, så den understøtter og fremmer elevernes læring. En mulighed kan være at arbejde med holddeling eller ved at anvende timer med tolærerordninger [...]. Undervisningens indhold og formål skal altid være styrende for bemandingen af lektiehjælp og faglig fordybelse” (Ministeriet for Børn, Undervisning & Ligestilling 2015:20).

Skolerne har altså muligheden for at organisere lektiecaféen på en måde, så det fremmer alle elevers læring – svage som stærke. I og med at samtlige informanter i dette speciale gav udtryk for at deres respektive skoler ikke prioriterer en sådan organisering, bl.a. ved at der sjældent er tid nok til den enkelte, kombineret med tallene fra Københavns Lærerforening omkring københavnske skolernes bemanding under lektiecaféerne, som præsenteret i afsnit 6.2.4, tillader jeg mig at stille spørgsmålstejn ved, om denne mulighed altid benyttes i de situationer hvor det rent faktisk er oplagt og ikke mindst nødvendigt. Jeg mener på denne baggrund, at bestemmelserne om lektiehjælp og faglig fordybelse bør revurderes med henblik på en skærpelse i sådan en grad, at føromtalt mulighed blandt skolerne ikke bliver negligeret.

9 LITTERATUR

Andersen, Dines & Anne-Dorthe Hestbæk (1999): *Ansvar og Værdier. En undersøgelse i børnefamilier*. SFI.

Backe-Hansen, Elisabeth et al (2013): *Evaluering av leksehjelptilbudet 1.4. trinn. Sluttrapport*. NOVA.

- Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (red.) (2010): *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzel Forlag.
- Bourdieu, Pierre et al. (2009): *The weight of the world: social suffering in contemporary society*. Stanford CA: Stanford University Press, 1999.
- Dalskov, Mie (2009): *Risikoen for arbejdsløshed fordobles uden ungdomsuddannelse*. AE.
- Dalskov, Mie (2013): *Størstedelen af unge uden uddannelse har en svag hjemmebaggrund*. AE.
- Danmarks Statistik (2014): *Statistikdokumentation for Udsatte børn og unge 2014*. Danmarks Statistik.
- Fangen, Katrine (2008): *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Frovin, Suzette & Cathrin Johansen (red.) (2016): *Motivér den frie vilje – en antologi om fastholdelse og rekruttering af frivillige*. Center for frivilligt socialt arbejde.
- Geertz, Clifford (1993): *The interpretation of cultures: Selected essays*. London: Fontana.
- Greve, Bent (red.) (2011): *Grundbog i Socialvidenskab – 4 perspektiver*. Nyt fra Socialvidenskaberne.
- Guldager, Jens (2015): *Videnskabsteori – en indføring for praktikere*. Akademisk Forlag.
- Guldager, Jens & Marianne Skytte (red.) (2013): *Socialt arbejde – teorier og perspektiver*. Akademisk Forlag.
- Honneth, Axel (2003): *Behovet for anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Hutchinson, Gunn S. & Siv Olteidal (2006): *Modeller i socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Højberg, Henriette (2013): *Hermeneutik* i Lars Fuglsang, Poul Bitsch Olsen & Klaus Rasborg (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Universitetsforlag.

Internet 1: Undervisningsministeriet: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2015/Juli/150703-Nye-regler-om-lektiehjaelp-og-faglig-fordybelse>. Set d. 03.02.16.

Internet 2: Frivilligrådet: <http://www.frivilligraadet.dk/content/definition>. Set d. 08.02.16.

Internet 3: Red Barnet Ungdom: <https://redbarnetungdom.dk/indsatsomraader/ret-til-uddannelse/lektiecafeer/>. Set d. 08.02.16.

Internet 4: Ungdommens Røde Kors: <http://www.urk.dk/hvad-goer-vi/uddannelse-og-laering/lektiecafeer/>. Set d. 08.02.16.

Internet 5: Københavns Lærerforening: <http://www.klfnet.dk/aktuelt/nyhed/artikel/lektiehjaelp-og-faglig-fordybelse/>. Set d. 27.06.16.

Internet 6: Wedel, Nils: <https://www.folkeskolen.dk/582932/peer-learning>. Set d.14.07.16.

Jensen, Ulla Højmark & Torben Pilegaard Jensen (2005): *Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* SFI.

Juul, Søren (2011): *Solidaritet, velfærds politik og socialt arbejde*. Uden for Nummer, nr. 22.

Juul, Søren & Erik Riiskjær (2012): *Fælles værdier – i det sociale og sundhedsmæssige arbejde med socialt udsatte*. Ministeriet for Sundhed og Forebyggelse.

Juul, Søren & Kirsten Bransholm Pedersen (red.) (2012): *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori. En indføring*. Hans Reitzels Forlag.

KL (2015): *De udsatte børn – Fremtiden er deres (udspil)*. KL.

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009): *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Mathiesen, Anders (2010): *Lige børn leger bedst – Til kritikken af den nyliberalistiske skolepolitik*, i Esmark et al (red.): *Hvorfor Bourdieu?* Hexis.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=182008>. Set d. 20.07.2016.

Ministeriet for Børn, Undervisning & Ligestilling (2015): *Lektiehjælp og faglig fordybelse – nye regler, nye muligheder*. Rambøll.

Nørgaard, Britta (2005): *Axel Honneth og en teori om anerkendelse*. Tidsskrift for Socialpædagogik, nr. 16.

Olsen, Henning (2003): *Kvalitative analyser og kvalitetssikring*. Sociologisk Forskning, nr. 1.

Pohl Nielsen, Chantal et al (2015): *Folkeskolereformen. Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever*. SFI.

Rambøll (2014): *Litteraturstudie. Lektiehjælp og faglig fordybelse*. Rambøll.

Rambøll (2015): *Understøttende undervisning samt lektiehjælp og faglig fordybelse i folkeskolen*. Rambøll.

Regeringen (2015): *Regeringsgrundlag. Sammen for fremtiden*. Statsministeriet.

Nielsen, Anne Maj, Kirsten Fink-Jensen & Charlotte Ringmose (2005): *Skolen og den sociale arv*. SFI.

Tingleff Nielsen, Lise et al (2006): *Hjælp til skoleliv - erfaringer fra 28 lektiehjælpsprojekter for udsatte børn*. Forlaget CVU København & Nordsjælland KLEO.

Train, Briony & Judith Elkin: Homework clubs (2000): *A model for the qualitative evaluation of public library initiatives*. New Review of Children's Literature and Librarianship.

Vogt-Nielsen & Hansen (2005): *Evaluering af lektiecaféer/elevcentre i Københavns folkeskoler*. CASA.

Warming, Hanne (2011): *Børneperspektiver- Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk forlag.

Willig, Rasmus (2007): *Til forsvar for kritikken*. Hans Reitzels Forlag.

Winther-Jensen, Thyge (2004): *Komparativ pædagogik – Faglig tradition og global udfordring*. Akademisk Forlag.

10 BILAGSOVERSIGT

Bilag 1: Forældretilladelser til deltagelse i interview.

Bilag 2: Anmodning til skole.

Bilag 3: Interviewguide.

Bilag 4: Startkodeliste.