

Abstract

This master's thesis investigates the discourses surrounding children and youth in Christian private schools in Denmark and the underlying child perspective that these discourses reflect. Through a discourse analysis of policy documents and interviews with staff from two Christian private schools, several key discourses were identified that shape the child perspective in these educational settings.

One prominent discourse is that children and youth are "on their way." This discourse emphasizes the view that children and youth are in a continuous developmental process towards becoming fully integrated and competent members of society. Terms such as "equip," "impart," and "improve" are used to describe the school's role in preparing children and youth for the future. This discourse is rooted in the socialization of the child, where children are seen as not yet full members of society but as individuals who need to be developed and shaped by adults.

The discourse on participation shows a degree of involvement of children and youth in decision-making processes but is limited by the teachers' ability to relinquish control. Participation is linked to ownership but requires teachers to let go of power. There is a balance between the desire to give students ownership and the teachers' difficulties in letting go of control. This discourse partially contradicts the perception that children lack competencies and do not participate in society, showing a movement towards a more inclusive perception influenced by childism.

The discourse that children and youth must learn to take responsibility for their actions and that wrong actions have consequences is prominent in school practices. There is a recognition that responsibility has consequences and that it is important to teach children and youth to take responsibility, regardless of their age or challenges. This discourse contains elements of both equality and age-related responsibility and shows a power relationship where adults help children and youth take responsibility for their actions.

The discourse that children and youth need care from adults emphasizes the view of children and youth as dependent on adult support and guidance. There is a need to balance care with promoting independence. This discourse also involves a power position where adults are

seen as strong and children as weak. There is a complexity in the understanding of care, where the school is seen as a protective entity distinct from the real world.

The discourse that children and youth should be part of a community shows a balance between recognizing the unique value of the individual and emphasizing the importance of the community for well-being and development. There is a discursive struggle between seeing the individual as important for the community and seeing the community as important for the individual. This discourse also shows a power relationship where adults have a power position in relation to children and youth.

Overall, the analysis shows that there is a mixed child perspective in Christian private schools, where elements of older perspective blend with elements of newer perspective.

There is a composition of different perspectives, where both traditional and modern perspectives are present. This composed perspective shows a complexity and diversity in the understanding of children and youth in Christian private schools.

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
Indholdsfortegnelse	3
Problemfelt	4
Problemformulering	7
State of the art	7
Litteratursøgning	8
Børnesyn	10
Videnskabsteori	13
Metode	14
Empiri	14
Policy-dokumenter	15
Interview	16
Etiske overvejelser	18
Informeret samtykke	18
Fortrolighed	19
Konsekvenser	20
Forskerrollen	20
AI	21
Min baggrund	22
Teori	23
Diskursteori ifølge Laclau og Mouffe	24
Artikulationsprocesser og nodalpunkter	25
Analyse	27
Børn og unge er på vej	27
Børn og unge skal have omsorg fra de voksne	31
Der er noget ondt i børn og unge	34
Børn og unge skal lære at tage ansvar for egne handlinger, og forkerte handlinger har konsekvenser	36
Børn og unge skal være en del af et fællesskab	39
Medbestemmelse	42
Diskussion	45
Børnesyn på de kristne friskoler	48
Konklusion	50
Litteraturliste	52
Oversigt over bilag	54

Problemfelt

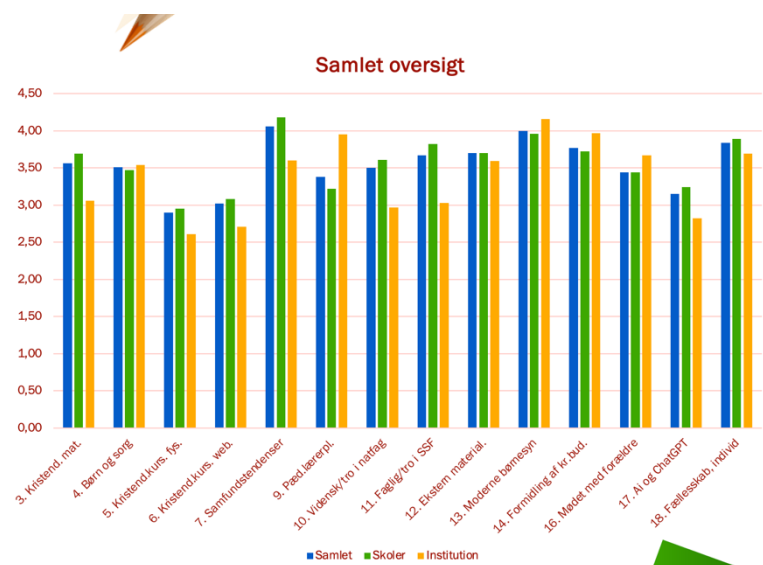
De første kristne friskoler blev oprettet i 1970'erne. De kristne friskoler opstod i forlængelse af ændringer i folkeskoleloven hvor folkeskolens opgave ikke længere bestod af at være en del af kirkens dåbsoplæring (Pedersen, 2024, s. 57). Størstedelen af de kristne friskoler er kommet til i 1970'erne, og de bar præg af at være protestskoler, der ønskede, at det kristne stod meget stærkt i skolen (Pedersen, 2024, s. 52). Desuden havde indførelsen af seksualundervisning i folkeskolen også en stor betydning for de forældre, der gik sammen for at lave kristne friskoler, da forældrene var bekymrede for den påvirkning, som en moderne kønsmoral kunne have på de unge mennesker (Pedersen, 2024, s. 53).

I 1971 gik forskellige kirker og kristne foreninger sammen om at stifte Landsforeningen til oprettelse af Kristne Friskoler med videre (LKF) (Pedersen, 2024, s. 385). Foreningens formål fremgår af navnet, og foreningens arbejde bestod i at hjælpe og støtte op om de lokale forældre, der ønskede at skabe en kristen friskole. Med tiden blev LKF's arbejde at hjælpe skolerne med driften gennem at rådgive i spørgsmål om regler og løn m.m. på friskoleområdet (Pedersen, 2024, s. 386). I dag hedder foreningen Foreningen af Kristne Friskoler og daginstitutioner (FKF), og på foreningens hjemmeside står, at foreningens mission er følgende:

"FKF's mission er at være fællesskab for frie kristne skoler og daginstitutioner, støtte den enkelte skole/daginstitution, og arbejde samfundsmæssigt og politisk for stadig bedre kår."

Jeg arbejder selv som skoleleder på en kristen friskole, og det har jeg gjort gennem de sidste 14 år. Jeg har desuden siden april 2024 været formand for FKF. FKF er i dag skoleforening for 36 kristne friskoler og 21 daginstitutioner i Danmark. Jeg oplever, at der blandt ledelserne på de kristne friskoler og daginstitutioner er en stigende interesse på børne- og ungesynet. Når vi er sammen til skoleledermøder eller forskellige kurser, tales der meget om børne- og ungesyn, og der efterspørges mere viden om det. I januar 2025 blev der lavet en undersøgelse (bilag 1) blandt de ansatte på de kristne friskoler. Bag undersøgelsen stod Pædagogisk Enhed, som er en enhed i FKF bestående af ansatte på de kristne friskoler, som har ansvaret for at inspirere og udvikle det pædagogiske arbejde i foreningen. Undersøgelsen var en spørgeskemaundersøgelse, som havde til hensigt at kortlægge, hvilke pædagogiske områder der efterspørges, at foreningen sætter fokus på.

Undersøgelsen viste, at det emne, som er vigtigst for medarbejderne på de daginstitutioner, der er tilknyttet foreningen, er *det moderne børnesyn*. Blandt de ansatte på skolerne er *det moderne børnesyn* det emne, der efterspørges næstmest. Dette stemmer meget godt overens med, hvad jeg oplever lederne i foreningen efterspørger, når vi er sammen til ledermøder og kurser.



Baggrunden for denne undersøgelse er ikke kun en stigende interesse for børne- og ungesynet på de kristne friskoler i Danmark. Der er også en politisk interesse for området, og flere bruger udtryk som *det gamle børnesyn* og *det nye børnesyn*. Blandt andet har flere kommuner i de seneste år fokuseret på deres syn på børn. I marts 2023 formulerede min bopælskommune en ny børne- og ungepolitik, som også afspejler kommunens børne- og ungesyn.

"Haderslev Kommunes sammenhængende Børne- og Ungepolitik skaber de overordnede rammer for et godt børne- og ungeliv. Politikken beskriver det børnesyn, vi bygger på, og som danner grundlag for arbejdet med alle børn og unge i dagtilbud og skoler i kommunen." (Haderslev kommunalbestyrelse, 2023).

Børnesyn diskuteres også på nationalt plan, herunder hvordan det påvirker rammerne i den danske folkeskole. Under et samråd i Folketingets Børne- og Undervisningsudvalg den 11. november 2024 (bilag 1) stillede Lotte Rod fra Radikale Venstre følgende spørgsmål til børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye:

"Hvad er ministerens holdning til, at landets syv førende børnefaglige organisationer kraftigt fraråder, at regningen strammer ordensbekendtgørelsen med fokus

på straf og eksklusion, og dermed indfører et børnesyn, der ifølge organisationerne ikke harmonerer med folkeskolens formålsparagraf, og er helt ude af trit med den forskning og det børnesyn, som bør gennemsyre skolen?” (Rod, 2024).

Lotte Rod og de syv førende børnefaglige organisationer i Danmark beskriver det nuværende børnesyn i skolen som et børnesyn, hvor børns adfærd forstås som kontekstafhængig og som noget, som derfor ikke er barnets skyld (Børnerådet et al., 2024). De anklager ministeren for at have et forældet børnesyn, hvilket er årsagen til, at Mattias Tesfaye ønsker at stramme ordensbekendtgørelsen. Som modsvar til Lotte Rod og de syv børnefaglige organisationer skrev institutleder for DPU Claus Holm i SkoleMonitor den 20. december 2024, at skolen har brug for et elevsyn og ikke et børnesyn, da skolen ikke er et udtryk for en familie. På den måde definerer han, at et barn kun er et barn, når det er i familien. Han påpeger yderligere, at ordensbekendtgørelsen er nødvendig, fordi en lærer har brug for sanktionsmuligheder, ellers er det en lærer uden tilstrækkeligt handlerum. Det handlerum kan være med til at sørge for en disciplineret klasse, hvilket han siger er en grundforudsætning for at holde en ordentlig skole med et godt læringsmiljø (Holm, 2024).

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet er, mens jeg skriver dette projekt, i gang med at udarbejde et hæfte om kvalitetsforståelse for grundskoleområdet (bilag 2). Jeg har i kraft af min position som formand for FKF fået et indblik i hæftet. Den første ting, som STUK fremhæver som en kvalitetsfaktor, er et ”ressourceorienteret og inddragende elevsyn.” I hæftet skriver STUK følgende om elevsynet:

”At arbejde ud fra et ressourceorienteret elevsyn betyder bl.a., at eleven mødes med positive forventninger, at undervisningen tilrettelægges, så den giver eleven oplevelser af mestring, og at elevens egne perspektiver og ressourcer inddrages i undervisningen. Dette bidrager til, at eleven oplever sig set, hørt og inddraget samt kompetent i sit eget liv både fagligt og socialt. Det er centralt, at eleven oplever, at der er fokus på elevens potentialer frem for mangler, og at eleven bliver støttet i at kunne mestre aktiviteterne i skolen.”

Videre i hæftet uddybes det, hvordan dette elevsyn kommer til udtryk på både det politiske og det praktiske niveau.

Alle disse ting peger på, at der for tiden både i samfundet og på de kristne friskoler er en interesse og opmærksomhed på dette område. Nogle kalder det for *børnesyn*, andre kalder det et *elevsyn*. Jeg har i dette projekt valgt at gå med betegnelsen børne- og ungesyn. Det har jeg gjort, fordi jeg oplever, at der skabes en distance til barnet/den unge ved at bruge betegnelsen elevsyn, og jeg ønsker at have fokus på hele barnet/den unge og ikke kun den del, der er elev i skolen. Når jeg så både benytter børne- og ungesyn, er det, fordi det dækker både børnene og de unge i skolen. Alt dette leder mig frem til nedenstående problemformulering.

Problemformulering

Hvilke diskurser om børn og unge eksisterer på de kristne friskoler i policy og praksis? Og hvilket børne- og ungesyn er de et udtryk for?

State of the art

Jeg vil i dette afsnit beskrive de overordnede træk ved det forskningsfelt, som jeg i dette masterprojekt bevæger mig ind i. Kriterierne for min søgning af litteratur og forskning på området tager sit udgangspunkt i min problemformulering. Min søgning har jeg foretaget ved brug af databaserne Primo og Research Portal Denmark. Jeg valgte den sidstnævnte database, fordi jeg primært har søgt efter dansk forskning, da mit projekt hører ind under dansk skoleforskning. Der er forskel på forskellige landes skoletraditioner, og derfor er der en særegenhed i dansk skoletradition (Kastberg, 2017). Der er f.eks. forskel på, hvordan læreruddannelsen ser ud i de forskellige lande, hvordan skolen er opbygget, samt hvornår børn begynder i skole. I Danmark har vi haft et stort fokus på dannelse i kraft af Grundtvig, men også Chresten Kold, som var med til at starte den danske friskoletradition, men også påvirkede den danske folkeskole med en mere legende tilgang med fokus på det enkelte barn (Kastberg, 2017). Jeg har fremstillet et skema (bilag 14) over de søgeord, jeg har benyttet, og hvor mange hits det har givet mig for at vise, hvor meget litteratur der er på området, og hvor belyst min problemformulering er.

Litteratursøgning

Som det kan ses på mine søgninger på Primo (bilag 14, s. 1), giver det 24 hits, når jeg søger på børnesyn, og kun to hits, når jeg også medtager skolen. De to hits udgør henholdsvis bogen *Den styrkende pædagogiske læreplan: grundbog til dagtilbudspædagogik*. Som titlen også indikerer, handler den om dagtilbud og den pædagogiske læreplan i dagtilbuddet. Det andet hit er bind 1 i serien *Dansk skolehistorie*, hvor der er et kapitel, der handler om børnesyn og pædagogik i 1500-tallet. Langt den meste forskning på området om børnesyn, som jeg har formået at hente frem gennem min søgning, omhandler dagtilbud eller området omkring socialt udsatte børn (Fx Cecchin, 2015). Der er enkelte artikler, der omhandler inklusionselever i skolen (Pedersen, 2024), ordblinde elever (Johannessen, 2022) eller minoritetselever i danskundervisningen (Andreassen og Jørgensen, 2021). Når jeg på Primo søger på elevsyn, fremkommer 45 hits. De 40 af dem er på norsk og beskriver børnesyn i en norsk skole- og daginstitutionskontekst (Fx Fløgstad, 2005). Da jeg er interesseret i forskning og litteratur i en dansk skolekontekst er det ikke så anvendeligt.

Ved min søgning på børnesyn på Research Portal Denmark (bilag 14, s.1) kommer der 55 hits. Langt over halvdelen er hits, der har med daginstitutioner at gøre (Fx Næsby & Holm, 2024), og en tredjedel har med socialt udsatte børn at gøre (Fx Jakobsen et al., 2024). De syv hits, der fremkommer, når jeg søger på børnesyn og skole, indeholder blandt andet det debatindlæg, jeg refererer til i mit problemfelt: *Skolen har ikke brug for et nutidigt børnesyn, men for et elevsyn*. Derudover kommer der hits frem om psykiatrien i skolesystemet (Fx Hamre, 2023), mellemformer (Fx Hejgaard, 2022), kulturformidling (Kiilerich & Olesen, 2016), småbørnspædagogisk (Fx Buus, 2016), inklusion og forældresamarbejde (Røn Larsen et al., 2014) og ordblinde (Gottlieb, Lau & Skjærlund, 2024). Ved søgningen på elevsyn kommer der to artikler frem, hvoraf den ene er artiklen *Skolen har ikke brug for et nutidigt børnesyn, men for et elevsyn*, og det andet hit er en artikel om minoritetselever i danskfaget (Holmen, 2011).

Jeg forsøgte mig med endnu en database, og jeg søgte der på engelsk for at udvide mit søgefelt. Jeg valgte databasen Education database. Det gav mig 357.798 hits ved en søgning på child perspective (bilag 14, s. 2). Jeg har haft lidt vanskeligt ved at finde den bedste

oversættelse af børnesyn til engelsk, da der i min optik ikke er et relevant udtryk på engelsk for det danske ord. Jeg besluttede mig for at bruge child perspective. Jeg fik 24 hits ved at tilføje school, Denmark and Christian. Jeg har kun søgt på hits med lokation Denmark – det har jeg gjort, da jeg som beskrevet kun er interesseret i forskning i den danske skole. De 15 hits, jeg fik frem ved min søgning på Education database, handler blandt andet om udviklingen af demokratiske borgere i Danmark (Ringsmose & Kragh-Müller, 2013) (Gulløv & Gulløv, 2020), musik i daginstitutioner (Holgersen, 1997), inklusion i Danmark (Tegtmejer, 2022), artikler om såkaldte politiske skoler (Dahlggaard, 2018) og børns udvikling af spiritualitet (Viftrup et al., 2024).

Jeg har i den søgning, jeg har foretaget i alle tre databaser, ikke kunnet finde noget hverken i litteraturen eller i forskningen, som direkte omhandler børnesyn eller elevsyn i den danske folkeskole eller friskole. I den litteratur, jeg har fundet, er der fokus på børnesyn i forhold til enkelte elevgrupper som f.eks. ordblinde eller inklusionselever. Det allerstørste fokus i de artikler og bøger, jeg har fremsøgt i min søgning, handler om daginstitutionerne og tilgangen til børnene der. Det handler i særdeleshed om, hvor meget børnene selv har af påvirkning på deres egen dag, og hvordan hverdagen tilrettelægges ud fra børnenes perspektiv (Fx Mortensen, 2017). En anden stor andel af de fremsøgte artikler handler om socialt udsatte børn og unge, og hvilken tilgang systemet har til dem – særligt i forhold til, om de udsatte børn og unge selv har noget at skulle have sagt om deres egen situation (Fx Alminde, 2021).

Når jeg indskrænker søgningen til at omhandle den kristne friskole og børnesyn eller elevsyn, fremkommer der intet. Jeg kan dermed konstatere i forhold til den søgning, jeg har foretaget, og den litteratur, jeg derigennem har fået indblik i, at der er et potentielt videnshul i dansk forskning og litteratur på området. Jeg ser derfor, at mit masterprojekt kan være med til at bidrage til at udfylde en lille del af dette potentielle videnshul. Jeg har gennem min litteratursøgning fundet grundlæggende viden om forskellige børnesyn, som jeg har benyttet mig af i dette projekt i forbindelse med min diskussion. I det følgende afsnit vil jeg redegøre for den fundne litteratur, som jeg har valgt at bruge og som siger noget om forskellige slags børnesyn. Det er

vigtigt for at kunne sætte de diskurser jeg finder i min analyse ind i en historisk og samfundsmæssig kontekst.

Børnesyn

Jeg har gennem min søgning primært fundet viden om forskellige børnesyn (James et al., 1999) (Warming, 2017) (Gulløv, 1999). Disse forfattere benytter sig af diskursbegrebet og har et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk ståsted. Jeg vil i et senere afsnit om mit videnskabsteoretiske ståsted redegøre for hvad et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk ståsted er. I teksten af Gulløv, 1999 er der forskellige forfattere, heriblandt også Warming. I tekstens abstract gives der udtryk for, at teksterne er en udvidet samtale om mulighederne for at dekonstruere indgroede historiske sociale normer og strukturer. Med de formuleringer giver forfatterne udtryk for, at de også har et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk ståsted. Jeg har valgt at bruge disse tekster, da de beskriver nogle af de forskellige børnesyn, der eksisterer i samfundet i dag, og hvor de stammer fra. Jeg vil i diskussionen i denne opgave bruge disse børnesyn til at belyse de diskurser, jeg finder i min analyse, for at besvare anden del af min problemformulering: *og hvilket børne- og ungesyn er de et udtryk for?* Jeg har valgt at redegøre for de forskellige børnesyn under afsnittet *state of the art*, for at redegøre for den tidligere forskning og litteratur jeg står på ryggen af i denne opgave, og som jeg har fundet i forbindelse med udarbejdelsen af *state of the art*.

Børnesyn, der bygger på religion og filosofi

Børnesyn der bygger på religion og filosofi er den ældste kategori af børnesyn, og inden for denne kategori arbejder James, Jenks & Prout i *Den teoretiske barndom* med tre forskellige børnesyn:

- Det onde barn
- Det uskyldige barn
- Det formbare barn

Det onde barn udspringer af beretningen i Bibelen om syndefaldet og opfatter forskellen på barn og voksen som den forskel, der er på vild natur og civilisation. Derfor skal barnet tæmmes og civiliseres, både af hensyn til barnet, men også til barnets omgivelser. I den tæmning har det ingen betydning, hvad barnet må opleve eller have af mening (Warming, 2017, s. 24).

Det uskyldige barn forstås som et barn med potentiale og grundlæggende gode intentioner. Der er dog en risiko for at blive fordærvet. Dette syn på barnet har sin begyndelse hos Jean Jacques Rousseau. Synet her er, at Gud skaber alting godt, og at det er mennesket selv, der gennem indblanding gør det slet (James et al., 1999, s. 23). Børn har en iboende og naturlig godhed og renhed, og vi kan alle lære af dem og dyrke de værdier, som børnene bringer ind i verden (James et al., 1999, s. 23).

Det formbare barn opfattes som en ren tavle (tabula rasa), der skal udfyldes med karakteristika, viden og kompetencer (Warming, 2017, s. 25). Pædagogikken her drejer sig om, at de voksne skal indpode og forme barnet (Warming, 2017, s. 26). Børn har dog drifter og dispositioner, som på en tilblivelsesskala bevæger sig mod fornuften. Børn har interesser og behov, som er særlige for det at være barn. Gennem opdragelse vil børnene kunne blive til gode samfundsborgere præget af dyd, forpligtigelse og selvkontrol (James et al., 1999, s. 27).

Socialisation af barnet

I socialisation af barnet er det overordnede mål at begrebsliggøre udviklingen fra barn til voksen. Det tilstræbes at finde en universel beskrivelse af den menneskelige udvikling og derigennem viden om barnet og barndommen. Det vil sige, at udviklingen betragtes som en proces, alle normale mennesker gennemgår (Gulløv, 1999, s. 60). I denne tilgang betragtes udviklingen i barndommen som en udvikling af mere komplekse tankeprocesser i takt med den fysiske udvikling og vækst, så både den fysiske og mentale udvikling er biologisk determineret (Gulløv, 1999, s. 60). Denne tilgang har rødder tilbage til Sigmund Freuds psykoanalytiske teorier og bygger på undersøgelser og studier af konkrete børn. I denne tilgang er det ikke det enkelte barn, der er interessant, men barnet som begreb og en generel størrelse på vej mod at blive en voksen med større mental modning (Gulløv, 1999, s. 61). I dette børnesyn er der tale om et normaliseringsbegreb, hvor det normale barn følger en forudbestemt udviklingsstige.

Dette er et børnesyn, som i høj grad bygger på Jean Piagets forskning, der har haft meget stor indflydelse på, hvordan vi som samfund har set på børn siden 1950'erne (Gulløv, 1999, s. 61). Piaget bragte biologien ind i sproget omkring barndom, og dette er på mange måder blevet til en selvfølgelighed, og han forsøger at forene fornuften med kendsgerningerne (James et al., 1999, s. 29). Ifølge Piaget er barnet fyldt med et stort potentiale til at blive noget specifikt. Børn begynder fra fødslen med en sensomotorisk intelligens og udvikler sig derfra op mod det normale menneskes endelige operative intelligens (James et al., 1999, s. 29).

Childism

Childism er et forholdsvis nyt begreb, som er vokset ud af barndomsstudier, og som refererer til kritikken af sociale normer og strukturer som reaktion på det, der er marginaliseret i børns erfaringer (Biswas et al., 2023, s. 2).

Childism er en bevægelse, som har til formål at styrke børn gennem at kritisere normer og strukturer, og som bygger på tidligere politiske projekter som f.eks. feminisme (Biswas et al., 2023, s. 4). Det handler om at sikre børns ligestilling, men samtidig også at omdefinere det normativ, der definerer ligeværdige sociale relationer, der prioriterer voksne over børns subjektiviteter (Biswas et al., 2023, s. 3). Hanne Warming beskriver det således:

”I see childism as against the discrimination and marginalization of children, though not only children. Childism, in my understanding, is fundamentally for recognition, social justice, and inclusion of all humans” (Biswas et al., 2023, s. 6).

Childism er altså ifølge Hanne Warming en bevægelse, som både kæmper for børns rettigheder til at have en lige så stor stemme som voksne i samfundet. Den norm, der er i samfundet om forholdet mellem børn og voksne, er præget af, at voksne er uafhængige, og børn er afhængige af voksne. Childism ønsker at sætte fokus på en gensidig afhængighed som en grundlæggende del af det at være menneske, hvor menneskets handlekraft og følelser formes gennem relationer til andre mennesker, børn som voksne (Biswas et al., 2023, s. 7). Det har også en naturlig påvirkning på den måde, som vi har skole på i samfundet. Skolen er den

institution i samfundet, hvor der sker et møde mellem barn og voksen. Skolen er præget af, at det er den voksne, der skal lære barnet noget. Childism sætter spørgsmålstejn ved den måde, vi laver skole på, og den måde, vi tænker lærer-elev-forhold på. Childism vil i stedet for den traditionelle måde, hvor det er læreren, der har ansvaret og skal fylde viden på og lære barnet dannelse, at der skal være et mere ligeværdigt forhold mellem lærer og elev i skolen.

Jeg har nu redegjort for de tre overordnede retninger, som jeg har fundet i forbindelse med literatursøgningen i mit *state of the art*, og som jeg har valgt at benytte senere i opgaven til besvarelse af mine problemformulering.

Videnskabsteori

Jeg vil i dette afsnit redegøre for det videnskabsteoretiske ståsted, jeg har valgt i denne opgave. Jeg har valgt et socialkonstruktivistisk ståsted, fordi jeg i denne opgave er interesseret i at forstå de diskurser og konstruktioner, der er i børne- og ungesynet på de kristne friskoler (Egholm, 2014, s. 168). Jeg er interesseret i at finde de sandhedsmarkører, der er på mine udvalgte skoler i både policy og i interviews med medarbejderne, som kan indikere forskellige diskurser i det børne- og ungesyn, der figurerer på skolerne (Egholm, 2014, s. 147).

Det ontologiske udgangspunkt i socialkonstruktivismen er konstruktivistisk. Det betyder, at tings eksistens er konstrueret, og intet er biologisk. Det vigtige er, hvordan fænomener bliver til og virker i en konkret kontekst, og ikke fænomenets essens. Epistemologien tager udgangspunkt i, at viden bliver til i den kontekst, der er, og at viden er foranderlig alt efter kontekst. Viden opstår i konteksten, men bliver også forandret af konteksten. Det handler ikke om at forstå fænomenernes betydning, men at forstå, hvordan fænomener får tillagt betydning og forklarer, hvordan betydningsdannelsen finder sted (Egholm, 2014, s. 148). I socialkonstruktivismen anser man ikke viden for at være værdifri, og der er et stort fokus på sproget, diskurser og betydningens rolle som skabende (Egholm, 2014, s. 148). I et socialkonstruktivistisk menneskesyn anses den menneskelige natur for at være ikkeeksisterende – der findes ikke en essens eller noget biologisk, der definerer mennesket, men mennesket defineres gennem diskurser og sociale konstruktioner (Egholm, 2014, s. 149). Det er kohærensteorien, der er det

gældende sandhedsbegreb i socialkonstruktivismen. I kohærensteorien er et udsagn sandt, hvis det indgår i et system af fortolkningsudsagn uden at blive modsagt. Det er derfor sammenhængen mellem de forskellige dele i en analyse, der bygger på den socialkonstruktivistiske videnskabsteori, der sikrer en troværdighed og pålidelighed (Egholm, 2014, s. 149). Fordi viden er kontekstafhængig, tager analyserne som regel udgangspunkt i konkrete tekster, begivenheder og sammenhænge og kan som sådan ikke generaliseres.

Med udgangspunkt i et socialkonstruktivistisk ståsted og diskursteorien vil jeg i dette projekt undersøge de diskurser om børn og unge, der kommer til udtryk i min indsamlede empiri, og som danner et børne- og ungesyn. Jeg vil i de kommende metode- og teori-afsnit komme nærmere ind på, hvordan jeg konkret vil tilgå analysen af min indsamlede empiri gennem en diskursanalyse i et socialkonstruktivistisk perspektiv. Jeg vil også præsentere den empiri, som jeg har valgt at indsamle og bruge i denne opgave.

Metode

I dette afsnit vil jeg redegøre for mit metodevalg med henblik på at kunne besvare min problemformulering. Med udgangspunkt i et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk ståsted har jeg valgt at foretage en diskursanalyse af min empiri. En diskursanalyse fokuserer på, hvordan forskellige diskurser konstituerer viden, identitet og magt, og hvordan de kan udelukke eller marginalisere andre former for viden eller handling (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 403). Jeg har valgt at basere min diskursanalyse på Laclau og Mouffes forståelse af diskursbegrebet, hvor diskursen anses som fuldt ud konstituerende for det sociale. Det er diskursen, der danner viden, subjekt og sociale relationer (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 384). Formålet med min diskursanalyse er at identificere de underliggende strukturer og ideologiske antagelser, der findes i sproget i min empiri, og som udtrykker et børne- og ungesyn fra et voksent perspektiv på de kristne friskoler.

Empiri

Min empiriindsamling består af henholdsvis policy-dokumenter i form af vedtægter og forskellige dokumenter fra hjemmesider på to kristne friskoler og interviews med tre ansatte på

kristne friskoler. Jeg har valgt disse to former for empiri, fordi jeg er interesseret i de sproglige konstruktioner, både i form af skolernes politikker og i form af hvad de ansatte giver udtryk for. Policy-dokumenter og interviews kan bidrage med forskellige perspektiver. Hvor policy-dokumenter er uafhængige af min indflydelse som analytiker, har jeg som interviewer en større indflydelse på empirien i interviewsituationen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 189). Et interview er en interaktion og en aktiv proces mellem deltagerne, i dette tilfælde informant og interviewer, som resulterer i socialt forhandlede svar ud fra konteksten (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 34). Jeg har derfor valgt en empiridel, som jeg ikke er medskabende af, og en empiridel, hvor jeg har en stor andel i skabelsen. Begge dele interagerer jeg dog med igennem analysen og indsamlingen, da jeg foretager til- og fravalg, og gennem den viden og erfaring som jeg selv har med mig i bagagen, der påvirker min tilgang og forståelse af policy-dokumenterne.

Policy-dokumenter

Jeg har valgt at indsamle policy-dokumenter fra to kristne friskoler i form af vedtægterne fra begge skoler, som er tilgængelige på deres hjemmesider. Derudover har jeg indsamlet forskellige dokumenter, som jeg har fundet ved gennemlæsning af de to skolars hjemmesider. Dokumenterne er valgt ud fra, at de giver udtryk for en diskurs om børn og unge.

De to skoler, jeg har valgt at bruge, meldte sig selv til at deltage i projektet, da jeg på et dialogmøde med bestyrelser og ledelser fra de kristne friskoler fortalte om mit projekt. Begge skoler arbejder med børne- og ungesyn, og derfor fandt skolelederne det interessant at deltage. Den ene skoleleder er min tidligere viceskoleleder, og den anden sidder sammen med mig i bestyrelsen for FKF, hvilket betyder, at vi har et stort kendskab til hinanden. Den ene af skolerne er den ældste kristne friskole i Danmark, og den anden er en nyere kristen friskole oprettet i 1985. Jeg er ikke selv skoleleder på skolerne. Begge skoler har relativt nye vedtægter fra henholdsvis 2019 og 2023, hvilket indikerer, at de nyligt har arbejdet med formuleringer i vedtægterne, og at de diskurser, jeg kan finde, derfor er af nyere dato. Dokumenterne har alle en høj autenticitet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 198), da der eksempelvis på vedtægterne er underskrifter fra de bestyrelsesmedlemmer, der har været med til at skrive og godkende dem. Jeg antager, at det, der er skrevet på hjemmesiden, er skrevet af ledelsen eller i det mindste godkendt af ledelsen, og at det dermed er ledelsen, der er afsender på det. Den høje autenticitet gør, at jeg vurderer, at dokumenterne kan være med til at belyse min problemformulering

ved at give udtryk for nogle diskurser i ledelsens og bestyrelsens børne- og ungesyn (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 198).

I de dokumenter, jeg analyserer, fremstår sproget forståeligt og ikke særlig teknisk, hvilket gør dem nemme at forstå. Dokumenterne er ikke nedskrevet som et decideret børne- og ungesyn, da skolerne ikke har formuleret et sådant, så derfor leder jeg efter spor i dokumenterne, der kan beskrive de diskurser, der er med til at konstruere børne- og ungesynet på de to skoler. En dokumentanalyse er en systematisk behandling af dokumenterne (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 185), og jeg har valgt at se på ordvalgene i dokumenterne og sætte dem i system. En dokumentanalyse kan bruges til at afdække forskellige områder og kan blandt andet bruges til at afdække etablering af og forandring i magtrelationer og teknikker til magtudøvelse. Det er en måde, hvorpå et diskursivt felt kan identificeres (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 185).

En dokumentanalyse er et godt grundlag for at kunne formulere undersøgelsesspørgsmål til en videre undersøgelse (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 185), og jeg vil også bruge min policy-analyse til at formulere de undersøgelsesspørgsmål, som jeg skal bruge til de interviews, jeg vil foretage.

Interview

Jeg valgte at interviewe tre ansatte på kristne friskoler for at kunne besvare min problemformulering, herunder at belyse børne- og ungesynet på de kristne friskoler sammen med policyanalysen. Jeg har valgt at interviewe tre medarbejdere, fordi jeg ønsker at se, hvilke diskurser medarbejderne er med til at konstruere om børn og unge, da det er disse diskurser, som er med til at udgøre børne- og ungesynet i praksis på skolerne. De tre medarbejdere, som jeg har interviewet, er ansatte på en af de to skoler, som mine udvalgte policy-dokumenterne er fra. Skolelederne sendte en mail videre fra mig, hvori jeg spurgte til, hvem der gerne ville deltage, og mine forskningsdeltagere – må jeg derfor antage – deltager frivilligt i interviewene. To af interviewene fandt sted på skolen, hvor medarbejderne arbejder, og det tredje fandt hjemme hos den pågældende deltager. Forud for interviewene bad jeg forskningsdeltagerne om at lave en tegning, der skulle illustrere børne- og ungesynet på den skole, de arbejder på, ud fra deres eget perspektiv. Jeg havde ikke forklaret dem, hvorfor de skulle lave tegningen, udover at jeg havde beskrevet, at den skulle være udgangspunkt for vores samtale. Tanken med tegningen

var rent billedligt at få deres forståelse af børne- og ungesynet på den kristne friskole, de arbejder på, og skabe grobund for et semistruktureret interview, der tager udgangspunkt i de enkelte forskningsdeltageres børne- og ungesyn, som det kommer til udtryk i deres arbejde. Forskningsdeltagernes tegninger havde været med til at sætte nogle tanker i gang hos dem hver især inden interviewene, og de gav udtryk for, at det havde været godt, selvom de som det første havde syntes, at det var grænseoverskridende at skulle tegne. Jeg blev dog noget overrasket over, at ingen af tegningerne havde en tegning af et barn/en ung, men at fokus primært var på de voksne. Jeg har efterfølgende tænkt, at jeg skulle have formuleret opgaven anderledes, end jeg gjorde, for at få fokus over på barnet. B udtalte sig om det på følgende måde i interviewet:

"Nej. Jeg tænkte på, om jeg skulle tegne barnet, der skulle gå her. Men så tænker jeg, at du skrev vores børnesyn. Og så tænkte jeg, at du skrev synet på, og det var, fordi du skrev skolens børnesyn." (bilag 10, s. 15).

Hun giver her udtryk for, at hun havde overvejet at tegne et barn, men fordi jeg havde formuleret mig, som jeg havde, gjorde hun ikke det.

Formålet med interviewene var at få adgang til de tre medarbejderes livsverden og deres syn på børn og unge, som det kommer til udtryk i praksis (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 35). Jeg vil derfor i interviewene tage udgangspunkt i deres egen praksis og bede dem om at beskrive flere dele fra den. Derfor har jeg planlagt mine interviews som semistrukturerede interviews. Det semistrukturerede interview er en form, hvor jeg på forhånd har lavet nogle spørgsmål i min interviewguide, men samtidig ønsker jeg at forfølge den retning som mine forskningsdeltagere kommer ind på. Det ønsker jeg for at få deres sprogliggørelse og dermed finde de diskurser, som de giver udtryk for. Jeg har i forbindelse med de tre interviews bestræbt mig på at lytte aktivt og åbent til de svar, som forskningsdeltagerne gav mig. På denne måde kunne jeg også spørge ind til, hvad de mener med det, de siger, og derigennem lade deres svar styre interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 49). Det lykkedes ikke altid, da jeg flere gange kom til at konkludere over for mine forskningsdeltagere, og mine spørgsmål påvirkede dem. Der var også flere gange, hvor jeg begyndte at fortælle om mine oplevelser og overvejelser i stedet for at lytte og lade forskningsdeltagernes fortælling styre interviewet. Et eksempel på dette er i interviewet med A, hvor jeg spurgte ind til inddragelse af barnet, når der skal laves

handleplaner for barnet. Her formåede jeg ikke at lade være med at give udtryk for mine egne tanker:

"Det er faktisk en tanke, jeg selv lige har haft sådan ind i det her med, altså hvornår skal man medinddrages, eller hvad kan man sige, de tiltag, der er omkring en selv, og jeg er ikke, jeg kan ikke svare dig på det gode i det, eller hvad kan man sige. Men nogle gange kan jeg jo opleve, at man kan sidde til et netværksmøde, eller hvad det nu end hedder, og så er der lige pludselig en, der stiller spørgsmål. Hvad tror vi egentlig, at barnet gerne vil? Og så kan man sidde sådan lidt." (bilag 10, s. 6).

Her blev jeg i interviewet grebet af stemningen, og jeg gav udtryk for, hvordan jeg selv er begyndt at tænke over medinddragelse af børnene, specifikt når der afholdes netværksmøder om børn med særlige behov.

Interviewene er lydoptaget, og jeg har transskriberet dem ved hjælp af AI, men har efterfølgende gennemgået hele transskriberingen for at sikre, at det er de ord, der er blevet sagt, der også er blevet nedskrevet. Dette gjorde jeg også for at få indsigt både i forskningsdeltagernes svar og i min egen stil og tilgang som interviewer.

Etiske overvejelser

Jeg vil i dette afsnit med udgangspunkt i Brinkmanns kapitel "Etik i en kvalitativ verden" i Brinkmann og Tanggaard *Kvalitative metoder: en grundbog* forholde mig til nogle etiske overvejelser i forbindelse med min undersøgelse og indsamling af empiri. Brinkmann introducerer fire etiske tommelfingerregler, informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerrollen, som jeg vil forholde mig til (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 597).

Informeret samtykke

Det informerede samtykke sørger for, at forskningsdeltagerne er klar over, hvad det er, de deltager i, og har en forståelse for, hvad kvalitativ forskning indebærer (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 589). Jeg havde i min undersøgelse i første omgang sendt en mail ud til alle lærerne på de to udvalgte kristne friskoler med en forklaring af, hvad jeg skulle bruge interviewene til, og spurgt, om nogen havde lyst til at deltage i et interview. Mine tre forskningsdeltagere meldte alle selv tilbage på mailen og har dermed frivilligt indvilliget i at deltage. Da miljøet

omkring de kristne friskoler er lille, og de fleste kender mig, da jeg er formand for skoleforeningen, har jeg stillet mig selv spørgsmålet, om nogle af forskningsdeltagerne har meldt sig for at gøre mig glad. Den ene af de tre forskningsdeltagere er en tidligere elev, jeg har haft, og den anden har været ansat under mig som lærer på den skole, hvor jeg er skoleleder. To ud af de tre forskningsdeltagere har jeg derfor stået i et magtforhold til, enten som elev-lærer eller leder-ansat. Jeg har valgt at gennemføre interviews med de tre, der meldte sig, da jeg, uanset hvem der havde meldt sig, ville stå i en magtsituation som formand for skoleforeningen. Med udgangspunkt i socialkonstruktivismen vil jeg uanset relation til forskningsdeltageren påvirke rummet og være med til at konstruere virkeligheden, og der vil altid være magt på spil i form af relationen forsker-forskningsdeltager (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 592).

Inden interviewene sendte jeg en mail til de tre forskningsdeltagere med en forklaring af, hvad jeg skulle bruge interviewene til. Dette gjorde jeg for at opnå gennemsigtighed, også i forhold til anonymitet, og hvem der vil komme til at høre og læse interviewene (bilag 8). Inden interviewene gennemgik jeg for med enkelte forskningsdeltager det samme, som jeg skrev i mailen, og jeg indhentede skriftligt samtykke fra hver enkelt deltager. Jeg overvejede inden interviewene de konsekvenser, det eventuelt kunne have for den enkelte at deltage i interviewet. For om forskningsdeltagerne kunne være bekymret for, om jeg ville viderebringe noget af det de sagde til deres skoleleder og det derfor potentielt kunne have konsekvenser for deres ansættelse. Jeg gjorde det derfor klart i samtalerne med dem, at jeg ikke ville udlevere forskningsdeltagerne og det de har sagt til nogen, og at deres samtykke til enhver tid kunne tilbagekaldes.

Fortrolighed

Det er almindeligt at benytte sig af fortrolighed i form af anonymitet i mange projekter (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 598). I mit projekt har jeg i forbindelse med mine interviews aftalt med forskningsdeltagerne, at de i forbindelse med min opgave bliver anonymiseret. Man skal være opmærksom på, at anonymiteten kan være årsag til, at nogle ikke vil deltage, da der kan være et ønske om at blive krediteret for den forskning, som man deltager i (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 598). Jeg har i mit projekt ikke haft en fornemmelse af, at det har haft en betydning for mine forskningsdeltagere. Om det har haft en betydning for, hvor mange der frivilligt har meldt sig, har jeg ikke den store fornemmelse af. Jeg har, inden jeg spurgte efter forskningsdeltagere, tænkt, at anonymiteten i dette tilfælde ville være vigtig for fortroligheden, da

kendskabet til hinanden på de kristne friskoler er stort, og der er mange nære relationer på tværs af skolerne.

Konsekvenser

Forskning kan have konsekvenser både på mikro- og makroniveau (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 599). I forhold til de mikroetiske overvejelser har jeg i afsnittet om informeret samtykke givet udtryk for mine overvejelser i forhold til at forsøge at undgå uhensigtsmæssige konsekvenser af forskningsdeltagernes eventuelle udtalelser i interviewet. Jeg har været opmærksom på at være meget tydelig både skriftligt og verbalt for at undgå, at forskningsdeltagerne skulle blive forført gennem fx mine omsorg og empati til at være for åben om noget, de ikke har lyst til at dele (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 599).

På det makroetiske niveau har jeg primært haft overvejelser om, på hvilken måde jeg – efter min opgave er færdig – skal viderebringe den viden, jeg har genereret, og om den overhovedet skal bringes videre. Jeg er endnu ikke afklaret angående dette spørgsmål. Det er dog vigtigt for mig, hvis projektet får konsekvenser på makroniveau, at sørge for, at mine forskningsdeltagere ikke kommer i klemme.

Forskerrollen

Jeg er det primære forskningsredskab i min forskning, da jeg anvender min baggrund, erfaring og personlighed til at iagttage og stille spørgsmål, hvilket også påvirker de svar, jeg modtager (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 599). I forbindelse med forberedelsen og gennemførelsen af dette projekt har jeg været bevidst om mine egne værdimæssige holdninger og fordomme, herunder hvordan de påvirker min rolle. For at skabe gennemsigtighed i forhold til, hvem jeg er, og hvad jeg bringer med mig, har jeg derfor valgt at inkludere et afsnit om min baggrund i denne opgave. Jeg har været åben over for de etiske spørgsmål, der opstod undervejs i projektet, da blandt andet en af mine tidligere efterskoleelever, der i dag er lærer på en friskole, meldte sig som forskningsdeltager i mit projekt. Her overvejede jeg det etiske aspekt i, at jeg tidligere har stået i et lærer-elev-forhold til en af mine forskningsdeltagere.

I forbindelse med udarbejdelsen af interviewguiden og de enkelte spørgsmål til forskningsdeltagerne var det vigtigt for mig at få min vejleder til at gennemgå spørgsmålene og give mig feedback. Dette var særligt vigtigt, fordi jeg selv er en stor del af de kristne friskoler, og for at

sikre, at mine spørgsmål ikke blev alt for farvede af de værdier og holdninger, som jeg selv har med mig.

AI

Jeg vil i dette afsnit redegøre for min brug af AI i opgaven for at skabe transparens i mit projekt. I denne opgave har jeg benyttet mig af hjælp fra AI i form af Copilot, Good Tape og Primo Research Assistant. I begyndelsen af mit projekt bad jeg Copilot om at hjælpe mig med forslag til en problemformulering ud fra mine egne overvejelser. Copilot foreslog ti forskellige problemformuleringer, som jeg selv bearbejdede til min endelige problemformulering. Jeg bad også Copilot om forslag til forskningsspørgsmål for at hjælpe mig med at overveje, hvordan og hvad jeg ønskede at undersøge inden for emnet *børnesyn på de kristne friskoler*.

Derudover har jeg i min opgave benyttet AI til at komme med forskellige forslag til litteratur. Jeg anvendte Primo Research Assistant til at finde konkrete litteraturforslag til mit projekt baseret på min problemformulering. I forbindelse med udarbejdelsen af min interviewguide benyttede jeg også Copilot, hvor jeg bad den komme med forslag til spørgsmål, som jeg modificerede og indarbejdede i min interviewguide.

Ved hjælp af Good Tape fik jeg transskriberet mine interviews, som jeg dog efterfølgende læste igennem og rettede til, samtidig med at jeg lyttede til lydfilen med de tre interviews. Efter analysen af min empiri vedhæftede jeg empirien i Copilot og bad den om at identificere hovedpointerne. Dette gjorde jeg for at sikre, at jeg ikke havde overset noget vigtigt i min analyse. Jeg sammenlignede mine egne pointer med Copilots og kunne konstatere, at vi overordnet set nåede frem til de samme resultater.

Jeg har valgt at benytte AI som en medspiller – ud over min vejleder – gennem dette projekt samt til transskribering for at spare tid. I forhold til at benytte AI som sparringspartner har jeg flere gange under projektet manglet gruppemedlemmer at sparre med, og her har AI været en god sparringspartner, der har kunnet sætte fokus på aspekter, jeg selv måske ville have overset.

Min baggrund

Jeg vil i dette afsnit beskrive lidt om min egen opvækst og barndom. Jeg har valgt at tage dette afsnit med i min opgave, fordi det er en stor del af mig og præger de øjne, jeg ser med. I den socialkonstruktivistiske tankegang har forskerens kontekst en indflydelse på, hvilken type viden der er mulig, og viden skabes altid i det sociale (Egholm, 2014, s. 168-169), som jeg som interviewer er en del af. Min opvækst kan jeg ikke fralægge mig, og jeg kan ikke have et neutralt blik på det, jeg undersøger som forsker. Det er jeg meget bevidst om, og det er derfor også vigtigt for mig, at der også på dette område er gennemsigtighed. I en diskursanalytisk tilgang er alle mennesker subjekter, som er skabt af diskurser og derigennem også selv udgør en del af selve diskursen. Som forsker udgør man derfor også selv en del af diskursen, men det subjekt som man er. Samtidig har subjektet også agency (handlekraft) i de diskursive produktionsprocesser (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 381). Når jeg selv er en del af diskursen, bliver det derfor også vigtigt for mig at være tydelig omkring, hvad jeg er rundet af.

Jeg er opvokset i en familie, hvor de kristne værdier og normer har fyldt meget gennem hele mit liv. Min morfar arbejdede som præst, og min farfar sad i bestyrelsen for Indre Mission. I både min mors og min fars hjem var de kristne værdier dermed en stor og naturlig del af hverdagen. Mine forældre mødte hinanden på en højskole tilknyttet Indre Mission, og de har selv taget de kristne værdier og normer med videre i deres ægteskab og i den familie, som jeg voksede op i. Jeg selv har været vant til enten kirke eller søndagsskole stort set alle søndage og helligdage, kristen børneklub og kristent børnekor. Jeg gik i den lokale folkeskole, men kom i 8. og 9. klasse på en kristen efterskole. Jeg var inden og under mit lærerstudie sikker på, at jeg skulle være lærer i folkeskolen, da det var den skole, jeg selv havde kendt til, og jeg var ikke imponeret over de kristne friskoler, når jeg talte med dem, jeg havde mødt på efterskolen, der havde gået på en sådan skole. Det gik dog sådan til, at jeg efter uddannelsen blev ansat på en kristen efterskole, hvor jeg var i syv år. Derefter blev jeg ansat på Haderslev Kristne Friskole, hvor jeg er i dag. De kristne skoler er derfor de eneste skoler, jeg har været ansat på. Ud over de kristne værdier og normer er der også andre ting, der har fyldt i mit barndomshjem.

På vores køleskab hang der et klistermærke nogenlunde magen til dette, dog uden årstallene.



Mine forældre brugte meget tid på at lave ting sammen med os, men også på at tale med os. Det bar præg af ikke at tale til, men at tale med. Jeg er vokset op som den ældste af tre piger, og det var vigtigt for vores forældre, at vi var en ligeværdig del af familien. Ikke på den måde at vi blev inddraget i alle beslutninger, men vi blev talt med, og vores tanker og meninger blev værdsat og taget seriøst.

For mine forældre og i min opvækst var de kristne værdier

og samtalen med deres børn en del af samme sag. Den kristendom, som de formidlede videre til os, bar præg af, at alle mennesker, uanset køn og alder, er elsket og værdifulde set i lyset af, at de er skabt og elsket af Gud. I mennesket er der dog også synd, og vi kommer til at gøre hinanden ondt, og vi gør ting, der ikke er i orden. Dog er der tilgivelse at få hos Gud, og det er væsentligt også at elske og tilgive sin næste. Det var det gudsbillede og menneskesyn, der gennemsyrede mit barndomshjem.

Denne opvækst med de kristne værdier og mit indgående kendskab til de kristne skoler gjorde, at jeg inden indsamlingen af min empiri havde en opfattelse af, hvordan børnesynet er og bør være på de kristne skoler. Denne opfattelse påvirkede de spørgsmål, jeg formulerede, og de ting, jeg fik øje på i analysen, på trods af at jeg forsøgte at gå åbent til opgaven, da jeg ikke kunne fralægge mig den forforståelse jeg havde. Konkret havde jeg en forestilling om, at børne- og ungesynet på de kristne friskoler er præget af, at børn og unge er værdifulde, men også præget af synd.

Teori

Jeg har valgt at benytte diskursbegrebet, som det forstås og benyttes af Laclau og Mouffe i deres to udgivelser *Hegemony and Socialist Strategy* og *Det radikale demokrati*, som grundlag for diskursanalysen af empirien. Jeg har valgt at lave en diskursanalyse, fordi jeg er optaget af de ord, de kristne friskoler bruger om børn og unge, og hvad det skaber af diskurser for børne-

og ungesynet samt børn og unges muligheder på de kristne friskoler. Jeg er ydermere optaget af, hvilken socialorden diskurserne er med til at skabe.

Diskursteori ifølge Laclau og Mouffe

Laclau og Mouffe er optagede af politik og diskursteori. Deres diskursteori bygger på den franske filosof Michel Foucault og hans forståelse af diskurs. Foucault er optaget af forbindelsen mellem sprog, viden og magt. Foucault anser magt for at være produktiv, hvilket betyder, at magt skaber udformningen af sociale relationer. Magt kan være produktiv, særligt på grund af dens sammenhæng med viden (Egholm 2014, s. 158-159).

Politik er det tema, der skaber grundlag for det arbejde, som Laclau og Mouffe er optagede af lige fra begyndelsen af deres udgivelser. De har gennem hele deres forfatterskab haft som ambition at forstå politik, og de konkluderer, at politik er noget grundlæggende ved samfundet. Politik er ikke en overbygning, men en logik, som alle sociale forhold er funderet på (Laclau & Mouffe, 2002, s. 15).

Diskursbegrebet refererer i første omgang til en sproglig verden, hvorfra begrebet er blevet hentet. Laclau og Mouffe tager udgangspunkt i, at en diskurs konstruerer betydningen af den sociale verden, og at den betydning ikke kan fastlåses, da sproget er ustabil og diskursen ikke er en lukket enhed, men hele tiden omformes ved kontakt med andre diskurser (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 383). For diskursanalytikeren – og dermed også for Laclau og Mouffe – er diskurserne meget mere end sproget. Laclau udtrykker det selv på følgende måde i et afsnit, han har skrevet i Laclau og Mouffes fælles værk *Demokrati og hegemoni*:

”Ved ”Diskursivt” forstår jeg ikke ”tekst” i snæver forstand, men derimod den helhed af fænomener, i og gennem hvilke den samfundsmæssige meningsproduktion finder sted, en helhed der konstituerer et samfund som sådant.” (Laclau & Mouffe, 1997, s. 123).

For Laclau og Mouffe er diskursen ikke bare tekst eller ord, men forskellige fænomener, der består af dels begreber, sociale begreber og menneskelige handlingsakter (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105-108). Den helhed af fænomener skaber samfundet og de forskellige opfattelser

og sociale ordener, der er i samfundet. De sociale objekter defineres gennem begreberne/sproget, og de menneskelige handlingsakter skaber og forandrer relationerne gennem begreberne og de sociale objekter (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105-108). Det vil sige, at en diskurs er et netværk, hvori der skabes sammenhæng mellem sprog, sociale objekter og handlinger. I dette projekt har jeg fokus på sproget og de diskurser om børn og unge, der formes gennem det. De menneskelige handlingsakter, som også skaber diskursen, har jeg ikke fokus på i denne undersøgelse. Det ville have krævet en anden form for empiriindsamling fx observationer og det ville være for omfattende i denne opgave.

Artikulationsprocesser og nodalpunkter

For Laclau og Mouffe er der to aspekter, der tilsammen er kernen i en diskurs: artikulationsprocesser og nodalpunkter. Laclau og Mouffe opstiller ikke retningslinjer for, hvordan man kan identificere en konkret diskurs, men angiver, at nodalpunkter og artikulationsprocesserne er dem, man kan lede efter, da det er dem, der er kernen i enhver diskurs (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105, 112).

Artikulationsprocesser er et udtryk for en sammenføjning af begreber, som fastlægger en ny betydning i en bestemt social virkelighed (Laclau & Mouffe, 2002, s. 52). Artikulationsprocesserne er der, hvor der opstår en ny diskurs, som ifølge Laclau og Mouffe er en sammenhæng af bestemte begreber og objekter, hvorigennem den nye diskurs får sin egen betydning og dermed er forskellig fra andre diskurser. Det er afgørende at understrege, at det drejer sig om skabelsen af betydning. En diskurs er en enhed, der fastlægger betydning inden for et specifikt område. En diskurs opstår som et resultat af en artikulation, hvor elementer placeres i bestemte relationer til hinanden, hvilket fastlægger dem som momenter i en diskurs. Den specifikke måde, hvorpå de relateres til hinanden gennem konkrete artikulationer, giver dem betydning. Laclau & Mouffe skriver:

“I denne diskussion vil vi bruge artikulation om enhver praksis, som etablerer en relation mellem elementer, således at deres identitet modificeres som følge af denne artikulatoriske praksis. Den strukturerede totalitet, som resulterer af denne artikulatoriske praksis, vil vi kalde for diskurs. De differentielle positioner

vil vi – i den udstrækning de optræder som artikulerede inden for en diskurs – kalde for momenter. I modsætning hertil vil vi kalde enhver forskel, som ikke er diskursivt artikuleret, for element.” (Laclau & Mouffe, 2002, s. 52).

Elementer er udefinerede betegnelser, der endnu ikke er blevet en del af en specifik diskurs. Når de bliver det, fastlægges de som momenter, som er bestemte positioner i diskursen, som defineres gennem deres relationer til og forskelle fra andre momenter. Den artikulatoriske praksis ændrer elementernes betydning ved at etablere specifikke relationer mellem dem. Det samme element kan have forskellige betydninger i forskellige diskurser, afhængigt af de relationer de indgår i. Dette fører til, at forskellige diskurser konkurrerer om at fastlægge en entydig betydning for elementerne (Laclau & Mouffe, 2002, s. 52). De sproglige artikulationer former det enkelte subjekt og er definerende for, hvem og hvad subjektet kan være inden for de muligheder, der er i det diskursive felt (Laclau & Mouffe, 2001, s. 115).

Nodalpunkter er et kernebegreb i en diskurs (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105). Nodalpunkter er styrende for de meninger, der dannes inden for en etableret diskurs. En diskurs opstår og får sin betydning gennem nodalpunkterne og er et krystalliseringspunkt i den enkelte diskurs (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 397). Et nodalpunkt er et centralt ord, der giver mening til en kæde af betydninger, og identificeringen af nodalpunktet kan være med til at afdække diskursen. I en diskurs er der et net af betydninger, og man kan sige, at samlingspunkterne/knuderne i nettet er nodalpunkter. I en diskursanalyse ud fra Laclau og Mouffes diskursteori går det ud på at analysere, hvordan den enkelte diskurs dannes gennem en fastlåsning, enten helt eller delvist, af bestemte nodalpunkter (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 397). Omkring nodalpunkterne bygges der nogle betydningskæder, som kaldes ækvivalenskæder. Artikulationen af ækvivalenskæderne er skabende af den diskursive konstruktion af subjektet (Laclau & Mouffe, 2001, s. 127). En ækvivalenskæde kunne f.eks. være lærer – viden – magt – voksen. I dette projekt søger jeg efter de nodalpunkter og artikulationsprocesser i mine udvalgte policy-dokumenter og de interviews, jeg har lavet, for at bestemme de diskurser, der er med til at forme børne- og ungesynet på de to kristne friskoler, jeg har udvalgt.

Udover nodalpunkter og artikulationsprocesser er den diskursive kamp et væsentligt omdrejningspunkt i Laclau og Mouffes diskursteori. Den diskursive kamp foregår, når forskellige diskurser kæmper om at opnå hegemoni. I denne kamp kan der opstå antagonisme, som er et begreb for konflikt. Det opstår, når de forskellige diskurser støder sammen, og de forskellige identiteter, der er skabt i de forskellige diskurser, helt eller delvist udelukker hinanden (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 396). I Lex - Danmarks Nationalleksikon står der om hegemoni, at det stammer fra oldgræsk og er et begreb, der blev brugt om den bystat, der var fører for forbundets væbnede styrker. Laclau og Mouffe benytter begrebet om den diskurs, der får lov til at være herskende i samfundet, og som bliver en norm og selvfølgelighed (Laclau & Mouffe, 2002, s. 161). Jeg vil gennem min analyse i næste afsnit finde de diskurser, der har opnået hegemoni, men også diskurser, som er modstridende og kæmper om at opnå hegemoni.

Analyse

I dette afsnit vil jeg analysere mine tre interviews, vedtægterne på de to kristne friskoler, jeg har udvalgt, samt udvalgte afsnit fra dokumenter på de to skolars hjemmesider. De relevante dele af vedtægterne, der peger i retning af børne- og ungesynet på de kristne friskoler, findes primært i beskrivelserne af skolernes formål. Det resterende af vedtægterne omhandler mest af alt, hvordan bestyrelsen sammensættes, samt hvordan bestyrelsesarbejdet skal foregå. Det er derfor skolernes formål, jeg har brugt fra vedtægterne. Gennem min analyse vil jeg ved hjælp af nodalpunkter, artikulationsprocesser og hegemoni jf. Laclau og Mouffe definere de herskende diskurser i empirien omkring børn og unge.

Børn og unge er på vej

I denne analyse vil jeg vise, at en herskende diskurs på mine to udvalgte skoler er, at børn og unge er på vej. Den diskurs kommer både til udtryk i de policy-dokumenter, jeg har udvalgt, og i de tre interviews, jeg har lavet.

Skole 1 skriver således i afsnittet om hjemsted og formål:

"Skolen ønsker igennem hele sit virke at forberede eleverne til at leve i et samfund som det danske med frihed og folkestyre samt udvikle og styrke elevernes demokratiske dannelse og deres kendskab til og respekt for grundlæggende

friheds- og menneskerettigheder, herunder ligestilling mellem kønnene" (bilag 3, s. 1).

Den samme formulering står i § 5, skolens virke, i vedtægterne for skole 2 (bilag 4, s. 2). Her kædes begreberne *forberedelse af elever og leve i et samfund* sammen i en artikulationsproces, hvilket udtrykker en diskurs om, at børn og unge ikke er en del af samfundet endnu, men er på vej. Forberedelse sker inden aktiviteten, fx vil forberedelse af undervisningen foregå inden selve undervisningen, og dermed leder forberedelse her hen mod, at eleverne en dag skal leve i et samfund. Videre står der, at skolen skal "udvikle og styrke elevernes demokratiske dannelse". Ved brug af "udvikle og styrke" må man antage, at der i eleverne er en demokratisk dannelse, som skal udvikles. Denne artikulationsproces indikerer et syn på børn og unge som demokratisk dannede mennesker, der er på vej og ikke færdigudviklede endnu. Samme diskurs kommer særligt til udtryk i interviewet med lærer B.



Lærer B har inden interviewet lavet en illustration af en trappe.

Trappen skal illustrere barnets/den unges liv og det stykke, der er synligt på papiret, skal illustrere deres skoleliv. Med denne illustration artikulerer lærer B også, at barnet/den unge er på vej, og ikke bare henad, men opad. Hun giver i interviewet udtryk for, at der er nogle ting, som

barnet/den unge ikke kan, fordi "frontallapperne" endnu ikke er vokset sammen. Det, den unge ikke kan, er at se udfordringer i livet og ting, barnet/den unge ikke har lyst til, som noget, man skal igennem.

"... og selvfølgelig har de det, for deres frontallapper er ikke vokset sammen, men lidt en offermentalitet, det er synd for mig, det her. Hjælp mig med at finde en

måde, jeg kan undgå det her på. Det gider jeg ikke. Det er kedeligt. Jeg kan ikke finde ud af det her. Og det kan sådan set både være dem, der har en masse udfordringer, men jeg synes også, børn fra meget ressourcestærke hjem, der kan være, jeg kan altså ikke lave de her lektier på fredag, fordi i morgen, der har jeg en legeaftale, og så er jeg træt, når jeg kommer hjem" (bilag 10, s. 16).

Ifølge citatet ønsker barnet at undgå kedelige ting som f.eks. lektier og skolearbejde, og barnet kan blive grebet af en offermentalitet, fordi barnet ikke er fuldt udviklet endnu og dermed ikke kan se fornuftigt på de kedelige opgaver. I dette citat og i informantens illustration kæder hun elementerne sammen: Jo ældre barnet bliver, og jo mere udviklet barnet er, jo klogere og mere indsigtfuldt bliver det også, og derfor kan barnet bedre gøre ting, som det ikke har lyst til. Denne artikulationsproces er dermed også konstruerende for diskursen *at børn og unge er på vej*.

Denne diskurs er også fremtrædende i skole 1's vedtægter, hvor følgende om skolens opgave beskrives:

"Skolen ønsker, at børnene gennem skolens hele virksomhed udrustes til at klare sig bedst muligt i alle livets forhold" (bilag 3, s. 1).

Citatet er et udtryk for noget, som skolen ønsker for de børn og unge, der går på skolen, og udtrykker et fremtidssigte. I ovenstående citat er nodalpunktet *udrustes*. At udruste er også det, man skal, for at blive klar til krig, eller når man står over for en ny opgave. Så når ordet udruste her bliver brugt, er det igen en betegnelse af, at skolens opgave er at forberede børn og unge til livet – det vil sige, at det virkelige liv er ikke noget, eleverne er begyndt på endnu, men noget, som kommer.

I vedtægterne for skole 2 står følgende sætninger i skolens formålsbeskrivelse:

"Skolen skal bibringe eleverne almennyttige kundskaber... og derved søge at udvikle elevernes evner og anlæg" (bilag 4, s. 1). "Skolen skal gennem undervisning i

kristendomskundskab bibringe eleverne et fyldigt kendskab til den bibelske åbenbaring" (bilag 4, s. 1).

Nodalpunktet i disse to sætninger er *bibringe*. Jf. ordnet.dk betyder det at bibringe at forsyne med eller tilføre, og det kan også betyde at give undervisning/lære noget fra sig. Når ordet bibringe bliver sat i relation til, at skolen skal bibringe eleverne almennyttige kundskaber, så er det et udtryk for, at børnene og de unge skal *tilføres* almennyttige kundskaber. Når man tilfører noget, er det, fordi der mangler noget, og i dette tilfælde må børnene og de unge altså mangle almennyttige kundskaber, da de tilføres eller forsynes med dem gennem skolen. I det tredje citat bliver ordet bibringe igen brugt, her om kendskabet til Bibelen, som et vigtigt element på den kristne skole. I forlængelse af det første sted, hvor der står bibringe, står der, at det skal udvikle elevernes evner og anlæg. Det siger noget om, at der er en antagelse om, at der er nogle evner og også nogle anlæg lagret i børnene og de unge, som skal udvikles gennem skolens undervisning. Denne artikulationsproces fortæller, at synet på børnene og de unge her er, at de har noget iboende, som ikke er færdigt endnu og derfor skal udvikles, og der skal også tilføres noget. Dette understreger diskursen om, at børn og unge er på vej.

"Skolens formål indebærer, at elevernes dygtiggørelse skal finde sted i et sundt karakterdannende miljø, sådan at den enkelte elevs selvstændighed fremmes på en positiv måde" (bilag 4, s. 1).

I det andet citat bruges ordet *dygtiggørelse* om børnene og de unge. Når man dygtiggør sig, handler det om øvelse og træning. Når man øver sig eller træner, er det et udtryk for noget, som man kan, men som man skal blive bedre til/dygtiggøre sig inden for. Her er der altså igen tale om, at der er noget iboende, nogle evner, som børnene og de unge skal forbedre. Her beskrives det, at det skal ske i et karakterdannende miljø. Videre i citatet står der, at målet for dygtiggørelsen er, at den enkelte barns/unges selvstændighed fremmes. Man kan også sige, at selvstændigheden skal have fremgang. Igen er der en antagelse om, at der er en iboende selvstændighed, som dog skal blive til nytte eller blive større igennem dygtiggørelsen i et sundt, karakterdannende miljø.

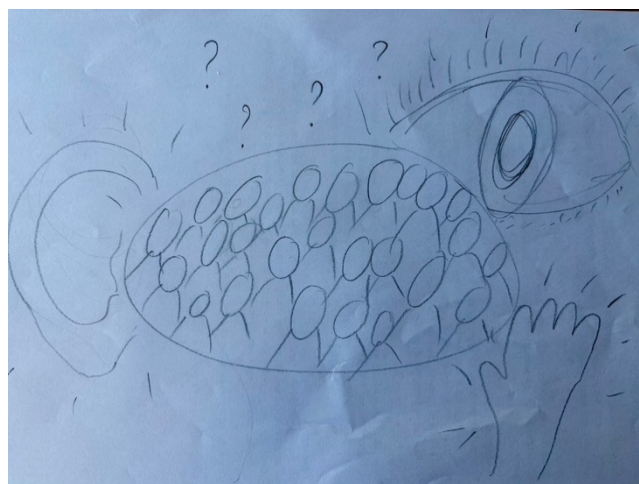
Ovenstående artikulationsprocesser peger på en diskurs om, at *børn og unge er på vej*. I den diskurs ligger der gennem artikulationsprocesserne indlejret, at børn og unge har et biologisk udviklingspotentiale i sig, og at de en dag har opnået et udviklingsniveau, hvor de er voksne og kan deltage fuldt ud i samfundet. I denne diskurs er nodalpunktet *på vej*, og det giver udtryk for en magtposition, hvor voksne er mere værd end børn og unge. Ækvivalenskæden er, at børn/unge – på vej – mangler viden og står i modsætning til voksen – færdigudviklet – bedre vidende.

Skolernes vedtægter og lærernes udsagn i de tre interviews konstruerer en diskurs, hvor børn og unge ses som værende i en udviklingsproces, der endnu ikke er fuldendt. Begreber som udruste, bibringe og dygtiggørelse bruges til at beskrive skolens rolle i at forberede børn og unge til fremtiden. Diskursen om, at børn og unge er på vej, understreger en opfattelse af, at børn og unge er i en kontinuerlig udviklingsproces mod at blive fuldt integrerede og kompetente medlemmer af samfundet.

Børn og unge skal have omsorg fra de voksne

Jeg vil i dette afsnit redegøre for, hvordan diskursen *børn og unge skal have omsorg fra de voksne* kommer til udtryk i min indsamlede empiri.

Både B og C har i deres illustrationer haft meget fokus på den voksne i deres skildring af børnesynet. Begge har sat fokus på den pædagogiske medarbejders øjne og ører. Den ene fortæller om sin illustration, at hun mener, det er vigtigt, at et barn/en ung bliver set, hørt og anerkendt, og at øjet handler om at blive set, øret om at blive hørt, og hånden er en highfive, der illustrerer anerkendelse. Flokken i midten illustrerer fællesskabet.



Den anden har i sin illustration (bilag 12) slet ikke tegnet nogle børn eller unge, men har i stedet tegnet en lærer, som fylder næsten hele papiret. Lærer B fortæller, at læreren på

illustrationen har hjertebriller på, fordi læreren skal se det enkelte barn/den unge med kærlige øjne. Læreren har fået et meget stort øre, fordi læreren skal være lyttende til barnet/den unge. Begge har med deres tegninger illustreret den voksne/læreren som omsorgsperson og som den, der fylder mest i børnesynet. Når A skal beskrive børnesynet på den skole, hvor hun arbejder, bliver ordet *omsorgsfuldt* et, hun trækker frem:

"Men omsorgsfuldt, det synes jeg faktisk, det er. Og det er helt klart, at når jeg sådan lige tænker, at de kolleger har, der bøvler med nogle elever eller et eller andet, altså de vil virkelig bestræbe sig på at gå langt for at tingene, at de lykkes. Og det tænker jeg også, at der er meget omsorg i det" (bilag 10, s. 7).

Her bliver omsorg et nodalpunkt, som gennem artikulationsprocessen bliver kædet sammen med at se og lytte til den enkelte elev og det at gå langt for at få tingene til at lykkes rundt om de elever, der bøvler med noget. Her bliver diskursen, at børn og særligt de børn, der har det svært, har brug for omsorg, i form af at den voksne går langt for, at barnet/den unge skal lykkes. I alle tre interviews bliver der beskrevet børn, som kæmper med forskellige ting, og som kan have det svært i skolen af den ene eller anden årsag. Det er et tema, som kommer til at fylde meget. Flere gange bliver der f.eks. nævnt børn, der har ADHD.

I interviewet med C fortæller hun om en dreng, der har ADHD, autisme og er verbalt udfordret. Det gør hun, fordi jeg spurgte, om der er forskel på, hvordan der bliver talt om voksne og børn/unge. Hun fortæller om en situation, hvor hun overhørte madkundskabslæreren snakke med en anden lærer:

"... og så står hun bare sammen med en anden lærer, og så står de og siger, ja-men er han ikke også dårligt begavet? Så siger jeg lige, hov, hov, hov, hvad siger I om ham?... Så gør det også, synes jeg, at vores tilgang til barnet bliver sådan lidt, at du kan da bare lige stå der så, fordi du forstår ingenting. Så det synes jeg er det der sprog, vi bruger" (bilag 10, s. 33).

Her griber C ind i den snak, de har, og går hen og læser op på PPV'en for at kunne fortælle kollegaerne, at det ikke er sandt, at eleven er dårligt begavet. Hun giver udtryk for, at hun reagerer på den måde, fordi hun har omsorg for denne dreng, ikke mindst fordi hun er hans kontaktlærer. Her bliver omsorg også et nodalpunkt. Det er vigtigt for C at forsvare drengen og sørge for, at madkundskabslæreren ikke misforstår hans udfordringer, så han bliver behandlet ordentligt og får gode forudsætninger og ikke bliver sat til side i madkundskabsundervisningen, fordi læreren tror, han er dårligt begavet (bilag 10, s. 33). C giver her udtryk for en diskurs om, at det er vigtigt at være opmærksom på, hvilke ord der bliver brugt om børn/unge. Gennem artikulationsprocessen bliver omsorg og det sprog, der bliver talt om børn, kædet sammen. C har omsorg for denne dreng, og derfor er det også vigtigt for hende, hvordan han bliver omtalt, og at han bliver forstået – at han bliver lyttet til og set på med kærlige øjne. Derfor forsvare hun ham også i denne situation, hvor han bliver misforstået. Med det udtrykker hun diskursen, at børn har brug for omsorg fra de voksnes side, og at en del af den omsorg er at blive forstået og omtalt ordentligt.

B sætter i sit interview også fokus på omsorg, og at det er særligt vigtigt i en skolesammenhæng. Hun åbner også muligheden for, at omsorg kan blive for omklamrende og gøre, at børnene/de unge ikke kan stå i sig selv. Hun slår fast, at det er vigtigt, at de voksne/læreren skubber på en selvstændighedsproces i omsorg for børnene/de unge, fordi det ikke er sikkert, at de møder den samme omsorg, når de er færdige med at gå i skole.

"Så på et eller andet tidspunkt skal de sluses lidt ud i en virkelighed, hvor den omsorg ikke er en ... Det er ikke sikkert, at den er der. Det kan man håbe på. Men det er ikke sikkert, at den er der. Men fordi de er børn, særligt fordi de er børn, så er det det, de skal møde her" (bilag 10, s. 21).

Her bliver nodalpunktet igen omsorg, men den omsorg, der ikke er i virkeligheden. Gennem artikulationsprocessen bliver skolen til noget, som ikke er en del af virkeligheden, og når virkeligheden begynder på den anden side af skolen, er der ingen – eller det er i hvert fald ikke sikkert, at der er omsorg. Denne adskillelse af skolen og virkeligheden kom også til udtryk i ovenstående afsnit af analysen i forhold til diskursen *børn og unge er på vej*. I B's forståelse af

omsorg er det derfor vigtigt, at vi i omsorg lærer børn at være i en sammenhæng, hvor der ikke er omsorg, og dette skaber en sprække i diskursen om, at børn og unge skal have omsorg fra de voksne.

I diskursen er nodalpunktet *omsorg*, som skal gives fra de voksne til børn/unge. Deri ligger tankegangen om, at voksne er de stærke, og børn/unge er de svage, hvilket giver de voksne en magtposition. Det skaber en ækvivalenskæde, der hedder børn – har brug for omsorg – svag, som står i modsætning til voksen – giver omsorg – stærk.

Jeg har i dette afsnit vist, at diskursen *børn og unge skal have omsorg fra voksne* er fremtrædende i min empiri. Denne diskurs understreger en opfattelse af børn og unge som værende afhængige af voksnes støtte og vejledning, men også behovet for at balancere omsorg med fremme af selvstændighed. Denne diskurs indebærer også en magtposition, hvor voksne ses som stærke, mens børn ses som svage.

Der er noget ondt i børn og unge

Jeg vil i dette afsnit redegøre for diskursen *der er noget ondt i børn og unge*, som særligt fremkommer i interviewet med lærer C. Jeg blev løbende i dette projekt overrasket over, at denne diskurs ikke er mere tydelig i de andre to interviews og i den policy, jeg har fundet på de to hjemmesider, da jeg i forhold til min baggrund og forestilling havde troet, at denne diskurs ville fylde mere.

I interviewet med C fremkommer diskursen om, at der er noget ondt i børn og unge. Det er en diskurs, som bygger på et traditionelt kristent menneskesyn, som begge skoler også bygger på. Derfor kan det undre, at det hverken står formuleret i nogle af de dokumenter, jeg har fundet på hjemmesiderne, eller kommer direkte til udtryk i de andre interviews. Noget, der nærmer sig denne diskurs, kommer frem i efterfølgende afsnit, som handler om diskursen om, at børn og unge skal tage ansvar, og at forkerte handlinger har konsekvenser.

C berører det kristne menneskesyn, som hun beskriver som noget, der omkranser børne- og ungesynet. Det skal forstås på den måde, at menneskesynet er det overordnede, og så ligger børne- og ungesynet under det:

"Ja, men man kan måske godt have synet, og så have menneskesynet uden omkring, som hedder, at vi mennesker, vi er jo sammensat af vores arv og miljø og sådan noget, så derfor er der jo ingen, der er perfekte" (bilag 10, s. 28).

Dette citat kommer i forbindelse med, at C fortæller, at hun kæmper med sætningen "Børn og unge gør altid det bedste, de kan". Det er svært for hende, at der står "altid" i den sætning, fordi hendes grundsyn er, at der er noget ondt eller forkert i mennesket, og det gælder både voksne og børn. Som hun giver udtryk for i citatet, så er ingen perfekte. Når hun begynder sætningen med "synet", er det netop denne sætning, hun hentyder til. I citatet bliver nodalpunktet "ingen er perfekte", som C her får kædet sammen med både noget iboende i form af arv og noget udefrakommende i form af miljø. Videre i interviewet siger hun:

"Det er for mig at se, at der er et eller andet iboende os mennesker, uanset om vi er barn eller voksen" (bilag 10, s. 27).

Her bliver det onde noget, som er iboende, dermed forstået som noget biologisk, og som både er i børn og voksne, og som gennem artikulationsprocessen bliver til en almengyldighed for alle.

Det bliver tydeligt gennem interviewet med C, at hun ikke selv helt har fundet ud af endnu, hvor hun selv står mellem sætningen "børn og unge gør altid det bedste, de kan" og hendes menneskesyn. Når hun fortæller om forskellige episoder, hun har oplevet i skolen med børn og unge, der gør forkerte ting, så kan hun forklare, hvorfor de gør det. Hun giver udtryk for, at der som regel er en grund til, at børnene eller de unge handler på den måde, som de gør. Senere siger hun:

"Og der kan man sige, at de kan virke så ondskabsfulde mod hinanden, men det er jo en beskyttelse, og noget, de har lært hjemmefra. Eller i en skole. Ja, sådan noget" (bilag 10, s. 28).

Her bliver børn og unges ondskabsfuldhed noget, som de har tillært enten hjemme eller i skolen, eller også er det noget, de gør for at beskytte sig selv. Her er den grundlæggende ondskab

i mennesket fjernet, og det er ikke længere noget biologisk, men det er erstattet af en tillært adfærd grundet omgivelserne, her enten skolen eller hjemmet.

Der er to diskurser, som kæmper om at opnå hegemoni, og der er en antagonisme mellem det biologiske og det socialt konstruerede. Gennem interviewet kan jeg ikke finde tydelige spor på, hvilken diskurs der opnår hegemoni, da ingen af de to diskurser er mere herskende end den anden i min empiri.

Jeg har i dette afsnit vist, at diskursen *der er noget ondt i børn og unge* fremkommer i interviewet med lærer C. Denne diskurs bygger på et traditionelt kristent menneskesyn, som også præger de to skoler, men som ikke er dominerende i den samlede empiri. Der er en kompleksitet i forståelsen af ondskab som både biologisk og socialt konstrueret, og ingen af de to perspektiver dominerer fuldstændigt.

Børn og unge skal lære at tage ansvar for egne handlinger, og forkerte handlinger har konsekvenser

Jeg vil i dette afsnit vise, at diskursen *børn og unge skal lære at tage ansvar for egne handlinger, og forkerte handlinger har konsekvenser* kommer til udtryk i de interviews, jeg har lavet. I diskursen om ansvar spiller klassiske begreber som tilgivelse og forsoning en rolle.

I alle tre interviews (bilag 10) fylder elever, som kommer til at lave noget dumt/forkert, og som skal lære, at det har en konsekvens, når man fejler, for lærerne. I det ene interview fortælles der om en dreng, der har fundet en lighter, og har fået nogle yngre elever til at sætte ild til noget papir i skolen. Drengen forsøger først at sige, at det er de yngre elever, som har sladret til deres forældre, der lyver, men han tilstår til sidst, at han har lighteren og har presset de små til at sætte ild til papiret. C siger sådan her om det:

"Og så sagde jeg, jeg vil gerne, du siger undskyld, og så var vi igennem alt det der med, hvad vil det sige, at man faktisk tager den på sig... Og tilgivelse fylder jo også noget, eller forsoning, eller hvad man skal sige, i mit syn på, hvordan vi løser sådan noget der. Så er der nogle situationer, så prøver jeg at tale det lidt ned. Jeg synes ikke, at han skal gå og være tynget af det" (bilag 10, s. 26).

Skolefest

- Lektøse
 - Kollektive foranstaltninger
 - Ansvar
 - Foreningsaktiviteter
 - Taleskæver
 - Relaterne
 - Ansvar
 - Forenede
 - Fælles
- Foreldre samskiftet
 - Elev- eller klasse samskiftet
 - O-U
 - Fælles
 - Foreldre samskiftet
 - Invitation til forældre
 - Hørdet
 - Ansvar

"Og vi har også snakket meget om, at vi har et fælles ansvar for, at alle har det godt, og der ikke er nogen, der føler sig udenfor" (bilag 10, s. 1).

37

taget billeder af det og sendt ud til medarbejderne. C havde så vist det i sin 0. klasse, og hun havde spurgt, om der var nogen, der kendte til det. To piger meldte sig som dem, der havde gjort det, og de skulle op til skolelederen og fortælle det og sige undskyld. Det er altså i alle aldre i skolen, de bliver bedt om at tage ansvar for egne handlinger, også i 0. klasse. Nodalpunktet her er *ansvar*, og diskursen er, at *børn og unge har et ansvar*, på sammen måde som voksne har. I denne diskurs bliver børn og unge altså sidestillet med voksne.

Der bliver også i interviewet talt om, at elever med forskellige diagnoser ikke kan gemme sig bag sin diagnose eller bruge den som en undskyldning. De skal på trods af diagnosen tage ansvar for deres handlinger. B fortæller om en dreng med ADHD, som hun gerne vil lære at tage ansvar for de ting, som han kommer til at gøre, der er forkert, og i det giver hun udtryk for, at det er vigtigt, at han, som i dette tilfælde har sagt en masse grimme ting til et andet barn, får talt med det andet barn og sagt undskyld. B siger sådan her i interviewet:

"Få lov til at sætte ord på. Jeg sagde det her, fordi jeg har en hjerne, der gør sådan og sådan og sådan. Det var ikke okay. Jeg vil gerne sige undskyld. Og den anden, der ligesom kan sige, det kan jeg egentlig godt høre. Det er begrænset altså, det kommer an på, hvilket klassetrin de er på" (bilag 10, s. 14).

Her er nodalpunktet *undskyld*, som er et udtryk for en diskurs om at tage ansvar for egne handlinger og ikke gemme sig bag de vilkår, der er, f.eks. ADHD. I slutningen af interviewet giver B udtryk for, at det her godt kan være lidt forskelligt, alt efter hvilket klassetrin de er på. Her er der en sprække i diskursen, som åbner for, at børn/unge ikke er sidestillet med voksne, fordi ansvaret er aldersbetinget. Der er altså forskel på, hvordan ansvar skal håndteres eller kan forstås, alt efter hvilket klassetrin man er på. Der er en modsætning i det her i forhold til A, som netop arbejder med ansvar i 0. klasse.

Lærer C er også inde på, at alder har en betydning, i forhold til hvor god man er til at konsekvensberegne. Hun siger:

"... hey, du har faktisk også et ansvar. Og det er jo også noget af det der med at blive set på den måde, at hvis man er ligeværdig, så har vi alle sammen et ansvar.

Så er der selvfølgelig noget med alder, at hvornår kan man begynde at konsekvensberegne sit ansvar" (bilag 10, s. 26).

Nodalpunktet her er *ansvar*, som bliver kædet sammen med begrebet *ligeværdig*. C understreger her, at hvis man skal ses på som ligeværdig med – i dette tilfælde – de voksne, så har man også et ansvar, men at alderen spiller ind her i forhold til, hvornår man kan begynde at konsekvensberegne. Her er noget modsætningsfyldt i artikulationsprocessen omkring ligeværdighed og alders indflydelse på evnen til at konsekvensberegne.

I diskursen *børn og unge skal lære at tage ansvar for egne handlinger, og forkerte handlinger har konsekvenser* er ansvar nodalpunktet, og gennem artikulationsprocessen bliver det kædet sammen med ansvar for egne handlinger. Dermed har man ansvar for de forkerte handlinger man gør og derfor har de forkerte handlinger konsekvenser, som man må tage på sig. Ækvivalensskæden bliver børn/unge – har ansvar – det har konsekvenser, og her er der ikke en modsvarende ækvivalensskæde om de voksne. Her er opstået en antagonisme mellem diskursen om, at børn og voksne er ligeværdige, og diskursen om, at det er aldersbetinget, hvornår man kan tage ansvar. Gennem interviewene bliver det tydeligt, at de voksne er dem, der kan hjælpe børnene/de unge til at påtage sig ansvaret for egne handlinger, hvilket understreger magtforholdet mellem børn/unge og voksne. Diskursen om, at det er aldersbetinget, hvor meget ansvar man kan tage, opnår hegemoni.

Diskursen om, at *børn og unge skal lære at tage ansvar for egne handlinger*, er fremtrædende i skolernes praksis og i de udsagn, lærerne kommer med. Der er en erkendelse af, at ansvar har konsekvenser, og at det er vigtigt at lære børn og unge at tage ansvar, uanset deres alder eller udfordringer. Diskursen er dog kompleks og indeholder både elementer af ligeværdighed og aldersbetinget ansvar. Der er i diskursen om ansvar et magthold, hvor voksne hjælper børn og unge med at tage ansvar for deres handlinger. I denne proces ses voksne som vejledere.

Børn og unge skal være en del af et fællesskab

Jeg vil i dette afsnit belyse diskursen *børn og unge skal være en del af et fællesskab*, som kommer til udtryk både gennem policy-dokumenterne på begge skoler, men også gennem de tre interviews.

Begge skolers hjemmesider giver udtryk for, at børn og unge er værdifulde. Den ene skole bruger ordene "værdifuldt individ", og den anden, at "hver enkelt er skabt og elsket af Gud". Begge beskriver, at børn og unge er unikke. Ved at bruge ordet "unik" indikerer det, at alle børn og unge er noget særligt.

"... og hver eneste elev er et unikt og værdifuldt individ" (bilag 5, s. 1). "... vi ser hver enkelt elev som unik – skabt og elsket af Gud" (bilag 6, s. 1).

I mine tre interviews fylder ord som "unik", "værdifuldt", "skabt" og "elsket af Gud" ikke ret meget, og hvis jeg ser på de tre illustrationer, som interviewdeltagerne har lavet, så er det heller ikke det, der præger dem. De børn, der er på illustrationerne, er tegnet meget ens, og fokus ligger på fællesskabet frem for det enkelte individ. I det ene interview bliver der dog sagt følgende:

"Altså at hvert menneske er unikt og skabt, og at vi tror, at vi skal have respekt for hvert et menneske, uanset hvad man kan, og vi er lige ligeværdige. Selvfølgelig ikke ligestillet i det professionelle rum, men ligeværdige, så derfor må jeg være nysgerrig på, hvad der kommer ud af et barns mund, for ligesom at kunne få det fællesskab til at fungere" (bilag 10, s. 23).

I ovenstående citat giver lærer C udtryk for det samme som hjemmesiderne på de to skoler. Hun bruger ordene "unik" og "skabt", samtidig med at hun føjer *fællesskabet* til. Det, at hvert enkelt barn og ung er unik og skabt, skal medføre, at uanset hvordan og hvad det barn/den unge er og kan, så er det et menneske, der skal behandles med respekt. Det efterfølges med ordet "ligeværdig" omkring det at være barn/ung og voksen. Den ligeværdighed betyder dog ikke, at barnet/den unge og de voksne er ligestillede i skolen – underforstået vil den voksne være over barnet/den unge i skolen. Her er der udtryk for et magtforhold, hvor den voksne har magten. Det kræver dog, at den voksne er nysgerrig på barnet/den unge, og hvad det bidrager med – her med fokus på, hvad der bliver sagt. Denne nysgerrighed bliver begrundet i, at det er det, der skal være med til at få fællesskabet til at fungere. Gennem artikulationsprocessen

bliver diskursen, at jeg skal være nysgerrig på barnet for fællesskabets skyld, og diskursen bliver, at det enkelte individ er vigtigt for fællesskabet, hvilket også ligger i nodalpunktet *barnet er unikt*.

Igennem alle tre interviews og policy-dokumenterne står fællesskabet stærkt beskrevet. C udtrykker det således:

"Og hvor fællesskabet fylder meget i mit syn. Og at individet, jeg tror, hvis jeg skal være helt ærlig, ikke står over fællesskabet, men at det er på en eller anden måde noget jævnbyrdigt noget" (bilag 10, s. 25).

Ifølge C står individet ikke over fællesskabet, men individet og fællesskabet er jævnbyrdige. Hvis man ser på, hvor meget der i artikulationsprocessen i de forskellige interviews bliver udtrykt en diskurs om, at børn og unge skal lære at indgå i et fællesskab, og hvor lidt det enkelte individ bliver talt op, kan man godt tænke, at fællesskabet på mange måder bliver sat over det enkelte individ, og her opstår en antagonisme mellem individet som noget unikt og værdifuldt og fællesskabet som det vigtigste. På skolernes hjemmesider bliver der udtrykt følgende om fællesskabet:

"Vi elsker fællesskabet, og vi mener, at elevernes evne til at indgå i relation med andre børn, voksne og samfundet er rigtig vigtigt" (bilag 6, s. 1).

"Målet er at skabe et stærkt fællesskab, hvori det hele menneske kan udvikle sig – parat til at gå på opdagelse i livet. Et stærkt fællesskab er forudsætningen for den enkeltes trivsel og udvikling" (bilag 5, s. 1).

Her bliver fællesskabet og det enkelte menneske også kædet sammen ligesom i ovenstående citat fra interviewet med C. Her bliver et stærkt fællesskab grundlaget for, at det hele menneske kan udvikle sig, og for, at den enkelte trives. *Fællesskabet* bliver her nodalpunktet. Diskursen, der bliver konstrueret gennem artikulationsprocessen, siger, at *fællesskabet er vigtigt for, at det enkelte individ kan udvikle sig*.

Her opstår en diskursiv kamp mellem den første diskurs, som udtrykker, at *individet er vigtigt for fællesskabet*, og den anden diskurs, der giver udtryk for, at *fællesskabet er vigtigt for individet*. Nodalpunkterne bliver *fællesskab* og *individ*, og der er følgende ækvivalenskæder: barn/unge – unikt – vigtig i fællesskabet samt kæden fællesskab – udvikler individet.

Diskursen om, at *børn og unge skal være en del af et fællesskab*, er fremtrædende i begge skolars politikker, men også i lærernes udsagn i de tre interviews. Der udtrykkes en balance mellem at anerkende det enkelte individs unikke værdi og at fremhæve fællesskabets betydning for trivsel og udvikling. Diskursen understreger, at fællesskabet og individet er afhængige og vigtige for hinanden. Der er en diskursiv kamp mellem det at se individet som vigtigt for fællesskabet og at se fællesskabet som vigtigt for individet. Det er i diskursen udtrykt, at voksne har en magtposition, idet at børn og unge er ligeværdige med voksne, men ikke ligestillede i det professionelle rum.

Medbestemmelse

Jeg vil i dette afsnit vise, hvordan diskurser omkring medbestemmelse blandt børn og unge kommer til udtryk i de tre interviews.

Et ord, som fylder en del i de tre interviews, er *medbestemmelse*, både fordi jeg spørger ind til det, men også fordi forskningsdeltagerne selv kommer ind på det. A har i sin illustration (bilag 11) skrevet medinddragelse/medbestemmelse og kommer også tidligt i interviewet ind på det som en af hendes værdier, som hun gerne vil præge eleverne med (bilag 10, s. 1). Jeg stiller de tre forskningsdeltagere spørgsmålet: "Er børn med i beslutningsprocesser på jeres skole, og i så fald hvordan og hvilke?" Til det spørgsmål svarer alle tre, at der er elevråd på skolerne, og at de er med til bl.a. at stå for fester på skolen. A og B giver udtryk for, at elevrådet er kommet mere på banen på deres skole, og C giver udtryk for, at den medarbejder, der står for elevrådet, er god til at lade elevrådet have indflydelse. Han er i hvert fald god til at give slip, og det kan være svært for de andre medarbejdere.

"Jeg tror, at X, som står for elevrådet, er ret god til det der med at give lidt slip. Og vi andre, vi kan jo sådan helt tænke, er det for meget, når jeg skal arrangere en fest eller sådan noget" (bilag 10, s. 31).

Ifølge C handler medbestemmelse om, at lærerne kan give slip, og jeg tolker det som at give slip på kontrol og magten. Hun giver udtryk for, at det kan være svært for de andre medarbejdere på skolen, men at X, som er ansvarlig for elevrådet, er god til det. I den artikulation giver hun udtryk for, at børnene/de unges medbestemmelse afhænger af de voksnes evne til at give slip. Et nodalpunkt i forhold til børn og unges medbestemmelse er her *at give slip*. Der er dog ikke noget, der tyder på, at elevrådet har stor medbestemmelse omkring hverdagen og undervisningen på skolerne – det er mest i forbindelse med at arrangere forskellige fester. Når der er tale om klassernes medbestemmelse i undervisningen, bliver det tydeligt, at det handler meget om medbestemmelse i forbindelse med fastsættelse af klasseregler og i forhold til valgfrihed mellem forskellige opgaver i undervisningen.

"Og de var selv med ind over at lave de der klasseregler, fordi det er dem, der skal have ejerskab over det" (bilag 10, s. 2).

"Det kunne også være medbestemmelse i forhold til klasseregler, eller medbestemmelse også i forhold til at lave opgaver, hvor man kan vælge mellem, vil du lave den eller den eller den. Eller en opgave, der er så åben, at der er sat en ramme" (bilag 10, s. 25).

A giver udtryk for, at medbestemmelse i forbindelse med udformning af klasseregler handler om, at børnene/de unge skal have ejerskab over dem. Ifølge hende er der altså en sammenhæng mellem medbestemmelse og ejerskab. Her bliver et nodalpunkt i forhold til medbestemmelse altså *ejerskab*. Derfor kan det godt undre, at det ikke smitter af på planlægningen af undervisning, og at her er medbestemmelse at kunne vælge mellem nogle lærerbestemte opgaver. Det kan muligvis hænge sammen med det første nodalpunkt *at give slip*. Her kan opstå en kamp mellem ikke at turde give slip og samtidig gerne vil give børnene/de unge

ejerskab. Det tyder på, at det er svært for lærerne at give slip, og at medbestemmelse derfor bliver reduceret til valg mellem de tydeligt lærerdefinerede opgaver eller mere åbne opgaver. Ovenstående er udtryk for en diskurs, der siger, at medbestemmelse skaber ejerskab, men kræver, at læreren giver slip. Den diskurs giver udtryk for et tydeligt hegemoni, hvor den voksne bestemmer mest og dermed er den, der skal give slip.

Noget andet, der bliver tydeligt i snakken om medbestemmelse, hænger godt sammen med, hvad der også er tydeligt i tidligere diskurser – alder har en betydning. Her er der tale om, at der er forskellige niveauer af medbestemmelse alt efter alder. A giver udtryk for, at man er med i elevrådet fra 3. klasse (bilag 10, s. 5). Da jeg spørger ind til hvorfor, ved A ikke, hvorfor det er sådan, men giver udtryk for, at sådan er det vist på de fleste skoler. I folkeskoleloven §46 hedder det, at "Alle elever på folkeskoler har ret til at danne et elevråd, hvis skolen har mindst 5. klassetrin". I den formulering ligger der også en antydning af, at alder har en betydning, for hvis skolen kun har 0. til 4. klasse, har eleverne ikke ret til at danne et elevråd. I de tre interviews bliver det bl.a. udtrykt på følgende måde:

"Ikke i hvert fald i indskolingsregi. Jeg tænker nok, at det giver god mening, det er det længere oppe" (bilag 10, s. 6). "Så det er jo også en lille flig af, altså der er jo sådan en små flig egentlig, men hvor de i deres besyv nu som en 6-7-årig, kan være medbestemmende egentlig" (bilag 10, s. 2).

I det sidste citat gives der udtryk for, at det er småting, som en 6-7-årig kan give deres besyv med, og dermed er det også småting, en 6-7-årig kan være medbestemmende i. I den artikulationsproces ligger, at der er forskel på, hvilke ting man kan have medbestemmelse i, alt efter hvor gammel man er. Det første citat kommer fra et spørgsmål, jeg stillede i interviewet omkring elevernes medbestemmelse i forhold til, når der skal laves f.eks. en handleplan for den enkelte elev. Der giver A udtryk for, at det gør de ikke på skolen, og at hun har svært ved at se, at det giver mening i indskolingen, men at det muligvis kan give mening lidt længere oppe, hvilket betyder i de større klasser. Her bliver nodalpunktet *alder*, og gennem de forskellige artikulationsprocesser bliver diskursen, at *alder har en betydning for niveauet af medbestemmelse*. Denne diskurs opnår hegemoni i min empiri.

Jeg har i dette afsnit vist, at *medbestemmelse* er en vigtig diskurs, men at den er begrænset af lærernes evne til at give slip på kontrol. I diskursen er det indlagt, at alder spiller en betydelig rolle i niveauet af medbestemmelse, og at der er en balance mellem at skabe ejerskab og at opretholde kontrol. Forskningsdeltagerne udtrykker en kamp mellem ønsket om at give eleverne ejerskab og lærernes vanskeligheder med at give slip på kontrol.

Diskussion

I denne diskussion vil jeg diskutere de diskurser, jeg har identificeret i min analyse, i forhold til den litteratur, jeg har gennemgået i afsnittet *state of the art*, som skildrer forskellige børnesyn. Dette vil jeg gøre for at besvare den sidste del af min problemformulering: "Og hvilket børne- og ungesyn er de et udtryk for?", og for at sætte mine diskurser ind i et historisk og samfundsmæssigt perspektiv af forskellige børnesyn.

I diskursen *børn og unge er på vej* ligger der i formuleringen *på vej* en tankegang, der er forankret i socialisation af barnet. Min analyse af lærer B's trappe viser en tankegang, som er genkendelig fra socialisation af barnet. Her er der tale om en lineær udvikling med forskellige trin, hvor barnet skal stimuleres på den rigtige måde på de forskellige trin, og hvis ikke det sker, har det alvorlige konsekvenser for barnets fortsatte udvikling mod at blive en voksen (Warming, 2017, s. 26). Samme udtryk for socialisering ses i min analyse af skolernes vedtægter, hvor der bliver brugt ord som, at skolen skal forberede børn/unge til at leve i et samfund som det danske – det er et udtryk for en aldersdefinerende forståelse af børn som ikke fuldgældige medlemmer af samfundet. Denne aldersdefinerende forståelse er et direkte udtryk for den tankegang, der er i socialisation af barnet. Når børn ikke har de samme kompetencer som voksne, bliver det naturligt, at voksne skal bestemme over børn, og børnene får dermed en marginaliseret position. Det bliver de voksne, der former børns hverdag, og børnene har selv en begrænset indflydelse på deres egen hverdag (Gulløv, 1999, s. 47). Dette syn støtter og understøttes samtidig af den ideologi, der præger den vestlige verden, og som adskiller børn fra voksne (Gulløv, 1999, s. 66), og det er ikke et syn, som udelukkende eksisterer på de kristne friskoler. Børn er udelukket fra de voksnes verden, og børns manglende kompetencer legitimerer, at børn ikke deltager i samfundet (Gulløv, 1999, s. 66).

Diskursen om medbestemmelse går ind og modsiger det børnesyn, at børn mangler kompetencer, og at børn ikke deltager i samfundet. Når det i min analyse af interviewet med lærer A fremkommer, at medbestemmelse bringer ejerskab, er det et udtryk for et ønske om, at børnene bliver mere inddraget i beslutningsprocesser, der vedkommer dem. I alle tre interviews tales der om medbestemmelse i en vis grad, hvor lærerne giver mere udtryk for det børnesyn, som Lotte Rod og de syv børnefaglige organisationer giver udtryk for er i skolen i dag, og som nogle vil kalde *det moderne børnesyn* påvirket af childism – et børnesyn, hvor alle mennesker, herunder også børn og unge, inkluderes i samfundet. Når der i diskursen *børn og unge skal være en del af et fællesskab* bliver talt om ligeværdighed mellem børn/unge og voksne, er det også et udtryk for en tankegang, der ligger i childism. Kampen mellem socialisation af barnet og childism kommer til udtryk, når det i min analyse fremkommer, at der er tale om ligeværd, men ikke ligestilling. Her er der tale om, at børn og voksne er lige meget værd – har samme værdi, men ikke lige meget at skulle have sagt. Fx i en skolesammenhæng er det læreren – den voksne – der har mere at skulle have sagt end barnet/den unge, og dermed er det også den voksne, der har et større ansvar. Ligestilling er altså ikke en tanke, som stammer fra socialisering af barnet, hvor man er på et højere udviklingsniveau som voksen, end man er som barn. Ligeværd og ligestilling er derimod en tankegang, som udtrykkes i childism. Ifølge Hanne Warming kæmper childism for, at børn ikke skal diskrimineres og marginaliseres i forhold til voksne. Ifølge Hanne Warming har man i childism social retfærdighed, og det, at alle mennesker skal inkluderes i samfundet som formål. Man tager børns erfaringer alvorligt og at udfordre de normer, der er i samfundet – fx hvad det kræver at være en borger, eller forholdet mellem børn og voksne – samtidig med at man ønsker at sætte fokus på magtrelationer og undertrykkende dynamikker mellem voksne og børn (Biswas et al., 2023, s. 6-7).

I childism ser man skolen som et kollektiv, hvor lærere og elever står i et fælles udforskende uddannelsesforhold, hvor lærerens rolle mere er at være medforfatter til elevernes uddannelse i stedet for at være styrende for elevernes uddannelse. Derigennem fremmer man elevernes stemmer, handlekraft og deltagelse, ikke kun i undervisningen, men i samfundet generelt (Biswas et al. 2023, s. 8-10). I den form for medbestemmelse, jeg har analyseret mig frem til, er gældende som diskurs, er der tale om en noget lavere grad af medbestemmelse. Der bliver udtrykt medbestemmelse i form af, at elevrådet arrangerer fester, ligesom eleverne kan

vælge mellem forskellige lærerstillede opgaver, mens de også kan inddrages i udarbejdelsen af klasseregler. Børnesynet, der udspringer af childism, taler om en noget mere radikal medbestemmelse, end der her er tilfældet.

I diskursen om *børn og unge skal lære at tage ansvar for egne handlinger, og forkerte handlinger har konsekvenser* bliver der talt om at tage ansvar for egne handlinger, ligesom det at sige undskyld er noget, børnene skal lære, og som ikke falder dem naturligt i forvejen. Her udtrykkes børnesynet *det formbare barn* (Warming 2017), hvor barnet gennem opdragelse skal blive en god samfundsborger. Det er den voksne, der her skal forme barnet – en del af den opdragelse bliver her grænsesætning og konsekvenser for de forkerte handlinger. Grænsesætning er også en tankegang, som ligger i børnesynet *det onde barn*, som også kommer til udtryk i denne diskurs, men i særdeleshed også i diskursen *der er noget ondt i børn og unge*. I børnesynet *det onde barn* er det pædagogikkens formål at sætte grænser, adfærdsregulere og stille krav (James, Jenks & Prout 1999, s. 20). Et andet børnesyn, der kommer til udtryk i diskursen *børn og unge skal lære at tage ansvar for egne handlinger, og forkerte handlinger har konsekvenser*, er socialisation af barnet, fordi der tales om et aldersbetinget ansvar.

I diskursen *børn og unge skal have omsorg fra de voksne* kommer børnesynet *det uskyldige barn* (James et al 1999) til udtryk, særligt i min analyse af interviewet med lærer C, der gerne vil skærme barnet fra at blive sat i en bås som værende dårligt begavet af de andre lærere. I børnesynet *det uskyldige barn* har pædagogikken til opgave at beskytte børn fra dårlig påvirkning og sørge for at pleje det gode potentiale, der ligger i barnet. Der ligger et stort ønske om at skærme barnet fra voksenlivet og samfundets onde sider, som barnet i sin uskyld ikke kan forstå (Warming 2017, s. 25). De voksne må tage ansvar for barnet, og børn skal ikke udsættes for dårlig behandling eller lades alene. De voksne skal værne om barnets frihed (James et al., 1999, s. 24). Det er det, der kommet til udtryk i min analyse af det, lærer C siger: Hun vil skærme barnet, fordi hun har omsorg for barnet, og fordi barnet ikke kan forsvare sig selv. I denne diskurs udtrykkes også børnesynet *socialisation af barnet*, da der her tales om, at skolen ikke er den virkelighed, som barnet/den unge skal gøres klar til. Det er en opfattelse af skolen der ikke kun kommer til udtryk i diskursen *børn og unge skal have omsorg fra de voksne*, men også i diskursen *børn og unge er på vej*. Her kan man tale om en opfattelse, hvor skole og virkelighed er adskilt fra hinanden, eller måske er der nærmere tale om, at barndom og

voksenliv er to forskellige ting, og voksenlivet er 'virkeligheden'. Det er denne opfattelse som netop præger børnesynet *socialisation af barnet* og er et udtryk for en aldersdefinerende forståelse af børn som ikke fuldgældige medlemmer af samfundet.

Børnesyn på de kristne friskoler

I dette afsnit sammenfatter jeg hovedpointerne fra diskussionen med henblik på at identificere det børnesyn, som analysen af det empiriske materiale peger på, samt de implikationer, dette har for børn og unge som subjekter. Derudover fokuserer jeg på de herskende magtstrukturer på de kristne friskoler, og jeg påpeger, hvordan de kan ændres.

Analysen viser, at der på de to undersøgte kristne friskoler eksisterer et sammensat børnesyn, hvor elementer fra både traditionelle og nyere forståelser af barnet sameksisterer. Dette sammensatte børnesyn kombinerer aspekter fra de klassiske opfattelser såsom det onde barn, det uskyldige barn, det formbare barn og socialisationstænkningen med nyere perspektiver inspireret af childism. Det fremstår således som et sammensat børnesyn, der både rummer normative forestillinger om barnets ufuldstændighed og behov for voksenstyring samt en spirende anerkendelse af barnets rettigheder, stemme og deltagelsesmuligheder.

Denne kompleksitet kommer særligt til udtryk i spændingsfeltet mellem begreberne ligeværd og ligestilling. I analysen fremgår det, at børn og voksne opfattes som ligeværdige, men ikke ligestillede – det er en position, der afspejler en syntese mellem socialisationstænkningens hierarkiske struktur og childisms mere demokratiske tilgang. Det sammensatte børnesyn kan således både ses som en mulighed for at forene forskellige pædagogiske ståsteder og som et udtryk for fraværet af et klart defineret fælles syn på barnet/den unge på skolerne.

Som skoleleder kan det være nærliggende at konkludere, at der er behov for at formulere et eksplicit børne- og ungesyn som fælles referencepunkt for de ansatte på skolen. Dog vurderes det i denne opgave, at det i højere grad er væsentligt at arbejde med en fælles sproglig bevidsthed – en forståelse af, hvordan sproget er medskabende for den virkelighed, vi som professionelle konstruerer omkring børn og unge. Som Stormhøj (2010, s. 16) påpeger, er sproget ikke blot en afspejling af virkeligheden, men en aktiv medskaber af den. Det har derfor stor betydning, hvordan børn og unge omtales og artikuleres i skolens praksis.

Dette perspektiv understøttes af analysen, hvor det fremgår, at lærer C er særligt opmærksom på, hvordan kollegaers sprogbrug påvirker børns selvforståelse og positionering. Hun insisterer på, at børn ikke må omtales på måder, der ikke er sandfærdige, netop fordi sproget har konsekvenser for, hvordan børnene opfattes – både af andre og af dem selv. Dette peger på et behov for, at ledere og medarbejdere på de kristne friskoler arbejder aktivt med sproglig refleksion og bevidsthed om, hvordan børn og unge konstrueres gennem dagligdagsinteraktioner.

Analysen viser desuden, at børn og unge ofte positioneres som svage og uvidende subjekter gennem ækvivalenskæder som børn/unge – på vej – mangler viden og børn/unge – har brug for omsorg – svag. Disse diskursive konstruktioner placerer barnet i en afhængig og underordnet position i forhold til den voksne, som fremstår som det vidende og stærke subjekt. Dette skaber en asymmetrisk magtrelation, hvor barnet fremstår som ufuldstændigt og ude af stand til at træffe hensigtsmæssige beslutninger eller udtrykke egne behov. Den voksne indtager dermed en hegemonisk position, hvilket begrænser barnets muligheder for medbestemmelse og selvstændig agens.

Denne diskursive struktur afspejler bredere samfundsmæssige normer, hvor voksne generelt prioriteres over børn og unges perspektiver (Biswas et al., 2023, s. 3), og hvor børns erfaringer ofte betragtes som sekundære (Biswas et al., 2023, s. 2). Ifølge Laclau og Mouffe er formålet med diskursanalyse netop at synliggøre og udfordre sådanne magtstrukturer og hegemoniske normer (Torfing, 2004, s. 11). Denne opgave har haft til hensigt at afdække det dominerende børne- og ungesyn på de kristne friskoler og sætte spørgsmålstejn ved, om det er den mest hensigtsmæssige diskurs, der har opnået hegemoni.

For at ændre de herskende diskurser og magtstrukturer er det dog ikke tilstrækkeligt blot at ændre sproget. Ifølge Laclau og Mouffe skabes og opretholdes diskurser også gennem menneskelige handlingsakter (Torfing, 2004, s. 10). I denne opgave har fokus været på sproget, men det er væsentligt at anerkende, at handlingsakter – f.eks. hvordan elevråd organiseres, og hvilke beslutninger eleverne har indflydelse på – også er med til at forme og reproducere

diskurser. Ved at ændre disse praksisser kan man udfordre de eksisterende magtforhold og skabe større rum for børns og unges deltagelse og stemme i både skole og samfund.

Konklusion

Denne opgave har haft til formål at undersøge, hvilke diskurser om børn og unge der gør sig gældende i policy-dokumenterne og i praksis på kristne friskoler, samt hvilket børne- og ungesyn disse diskurser afspejler. Gennem en diskursanalytisk tilgang forankret i Laclau og Mouf-fes teori og et socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk ståsted er det blevet tydeligt, at børne- og ungesynet på de kristne friskoler ikke fremstår som en entydig eller fasttømret størrelse. Tværtimod peger analysen på, at der eksisterer et sammensat og til tider modstridende børnesyn, hvor klassiske, normativt funderede forståelser sameksisterer med nyere, mere deltagelses- og rettighedsorienterede perspektiver.

De forskellige diskurser peger på en grundlæggende spænding mellem forestillingen om barnet som et ufuldstændigt individ i udvikling og idéen om barnet som et kompetent subjekt med ret til medbestemmelse og anerkendelse. Denne spænding kommer til udtryk i skolernes sprogbrug, hvor begreber som ansvar, omsorg, fællesskab og medinddragelse tillægges betydning gennem forskellige artikulationsprocesser. Det børne- og ungesyn, der konstrueres, trækker på elementer fra et traditionelt kristent menneskesyn, hvor barnet ses som både værdifuldt og fejlbarligt, men det rummer samtidig spor af en tænkning præget af bevægelsen childism, hvor børns perspektiver og ligeværdige deltagelse i samfundet tillægges værdi. Der udtrykkes en forståelse af, at børn og voksne er ligeværdige, men ikke ligestillede. Dette afspejler en spænding mellem det hierarkiske og demokratiske børnesyn.

Denne sammensathed kan tolkes som et udtryk for en pædagogisk fleksibilitet, men den kan også medføre uklarhed i skolernes praksis og værdigrundlag. Det peger på et behov for øget refleksivitet i forhold til, hvordan sproget – både i policy-dokumenter og i daglig praksis – er med til at konstruere børne- og ungesynet og dermed også de muligheder og begrænsninger, børn og unge møder i deres skoleliv. Min opgave viser, at børn og unge ofte positioneres som svage og uvidende i forhold til voksne, hvilke skaber en asymmetrisk magtrelation. Den

voksne fremstår som det vidende og stærke subjekt, hvilket begrænser barnets/den unges muligheder for medbestemmelse og selvstændighed. Det kan derfor være nødvendigt at udfordre de dominerende diskurser og magtstrukturer. Dette kræver ikke blot sproglig forandring, men også ændringer i handlingsakterne – eksempelvis i organiseringen af elevråd og børn og unges reelle indflydelse på deres skolegang.

Set i lyset af min egen position som skoleleder og formand for Foreningen af Kristne Friskoler aktualiserer denne undersøgelse et behov, jeg allerede har erfaret i praksis: ønsket om at forstå og kvalificere det børne- og ungesyn, der præger vores skoler. Jeg ønsker, at dette projekt kan bidrage til en mere nuanceret og bevidst samtale om, hvordan vi som fagprofessionelle – med afsæt i både tro, tradition og pædagogisk viden – kan skabe læringsmiljøer, hvor børn og unge ikke blot formes, men også får mulighed for at forme deres egen skolegang og deltagelse i fællesskabet. Det kræver, at vi tør stille spørgsmål ved vores egne antagelser og være åbne for, at børne- og ungesyn ikke er noget, vi har, men noget, vi hele tiden er med til at skabe med vores sprog, handlingsakter og fællesskab.

Litteraturliste

Biswas, T., Wall, J., Warming, H., Zehavi, O., Kennedy, D., Murris, K., Kohan, W., Saal, B. & Rollo, T. (2023). Childism and philosophy: A conceptual co-exploration: *Fremtidens uddannelsespolitik*. Vol 0 ,1-19.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder en grundbog*. Hans Reitzel.

Børnerådet, Børns Vilkår, Danske Skoleelever, Skole og Forældre, Red Barnet, Unicef Danmark & De Anbragtes Vilkår. (2024, 4. oktober) Syv organisationer går i rette med Tesfaye: Ordensbekendtgørelsen bør afspejle et nutidigt børnesyn. *Skolemonitor*.

<https://skolemonitor.dk/debat/art10101370/Ordensbekendtgørelsen-bør-afspejle-et-nutidigt-børnesyn>

Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzel.

Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn* kap. 2. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.

Haderslev kommunalbestyrelse (2023, 28. marts). Haderslev kommune Børne-, og Ungepolitik.

<https://www.haderslev.dk/media/angfclrt/boerne-og-ungepolitik-haderslev-kommune.pdf>

Holm, C. (2024, 20. december). Skolen har ikke brug for et nutidigt børnesyn med for et elevsyn. *SkoleMonitor*.

<https://skolemonitor.dk/debat/art10217706/Skolen-har-ikke-brug-for-et-nutidigt-børnesyn-men-for-et-elevsyn>

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.

Kastberg, S. (2017, 6. juni). Vi skal være stolte af vores danske folkeskole. *Folkeskolen*.

<https://www.folkeskolen.dk/inklusion-skolen-i-samfundet-specialpaedagogik/vi-skal-vaere-stolte-af-vores-danske-folkeskole/3600632>

Laclau, E. & Mouffe, C. (1997). *Demokrati og hegemoni*. Akademisk Forlag A/S.

Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democratic Politics Second Edition*. Verso.

Laclau, E & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati - diskursteoriens politiske perspektiv*. Roskilde Universitetsforlag.

Pedersen, C. H. (2024). *En almindelig skole bare hel anderledes*. Lohse.

Rod, L. (2024, 4. oktober). Samrådsspørgsmål til Børne-, og undervisningsministeren.
<https://www.ft.dk/samling/20241/almdelel/BUU/samsp/B/2916805/index.htm>

Stormhøj, C. (2010). *Poststrukturalismer – videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Forlaget Samfundslitteratur.

Torring, J. (2004). Laclau og Mouffes poststrukturalistiske diskursteori: diskurs, praksis og metode. *Nordisk udkast* nr. 1 s. 7-18.

Warming, H. (2017). *Grundfaglig viden om Pædagogiske miljøer og aktiviteter*. Børnesyn og børneperspektiv (s. 17-34). Akademisk Forlag.

Oversigt over bilag

1. PE's undersøgelse blandt ansatte på de kristne friskoler og daginstitutioner.
2. Kvalitetsforståelse for grundskoleområdet
3. Vedtægter for skole 1
4. Vedtægter for skole 2
5. Beskrivelser fra hjemmeside på skole 1
6. Beskrivelser fra hjemmeside på skole 2
7. Samtykke til forskningsdeltagere
8. Mail til forskningsdeltagere
9. Interviewguide
10. Interview
11. Forskningsdeltager A's tegning
12. Forskningsdeltager B's tegning
13. Forskningsdeltager C's tegning
14. State of the art