



NÅR BARNET BLIVER TIL I DE VOKSNES BLIK

En undersøgelse af tilknytning, mentalisering og
definitionsragt i skolens samarbejde omkring børn i
vanskeligheder

Maj 2026

Københavns Professionshøjskole
58.410 Anslag

Signe E. Witt-Larsen
10280437

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemformulering	3
Opgavens teorifelt	3
Metode.....	7
Etiske overvejelser	8
Analyse interview - sprog, magt og konstruktionen af barnet	9
Asymmetriske magtforhold og kampen om sandheden	11
Den professionelle som stabil omsorgsperson	13
Mentalisering som en åbning eller lukning af situationen	15
Diskussion - interviewanalyse.....	16
Delkonklusion - interview.....	17
Dokumentanalyse	18
Det asymmetriske mulighedsrum: hvem har magten?	18
Kommunens strategiske oversættelse: fra jura til pædagogik	19
De lokale skolars selvfortælling.....	20
Det normative hierarki og dets konsekvenser for det sårbare barn	21
Delkonklusion - dokumentanalyse	22
Konklusion	23
Perspektivering: mulig intervention	24
Litteraturliste	25

Indledning

At være lærer er mange ting, og jeg oplever, at det kan være forskelligt fra lærer til lærer hvad det er, der er på vores personlige liste over professionelle pligter, og måske i særdeleshed i hvilken rækkefølgefølge disse pligter rangordner sig hos de professionelle hver og især. Skolens kerneydelse er undervisning, men dens kerneopgave er også at danne det enkelte menneske og være medskabende til, at der i sidste ende kommer gode demokratiske medborgere ud i samfundet. Med andre ord: *i skolen bliver der mennesker til* (L. Klinge).

Som udskolingslærer oplever jeg i høj grad spændingsfeltet mellem hvilke faglige færdigheder og kundskaber, som det forventes at skolen leverer efter 9. klasse, mens det samtidig forventes at eleverne har en høj grad af trivsel, som det også er lærerens hovedopgave at være medvirkende til sker.

Folkeskolerne presses samtidigt massivt af katastrofefortællinger om børn i mistrivsel, udadreagerende- og uopdragne børn, medarbejderflugt fra folkeskolerne og debatter om manglende kontrol og disciplin i skolerne er det, der fylder. Der er ikke meget håb i en debat, hvor der til stadighed sættes spot på steder og episoder, hvor tingene ikke virker.

Der er brug for at vende blikket den anden vej, og se på hvad det er, der virker og hvornår? Hvilke greb og forståelsesbagtæpper kan vi gøre brug af eller er nødvendige for, at folkeskolen kan favne alle børn? Hvilken viden og hvilke redskaber skal vi sørge for, at lærere i folkeskolerne har? Dels for at de kan levere den kerneydelse, som de er ansat til, men som kan være under så stort pres, at frustrationerne og magtesløshed tager over og dels så billedet vendes og succeshistorierne fylder mere end katastrofefortællingerne.

Samtidig er det min egen erfaring, at det kan være et konfliktfyldt rum, hvis man som kollega har en anden oplevelse af et barn eller en situation. Det at tale ind i flere virkeligheder, undre sig eller forsøge at nuancere billedet kan have den modsatte virkning og blive opfattet anderledes end intentionen. Men hvis skolen som institution skal lykkes, så må vi have blik for, at hvis børn skal udfylde deres potentiale, så skal der trivsel til.

Jeg er derfor optaget af hvordan forskellige virkeligheder fra forskellige faggrupper kan tale ind i det komplekse felt, som sårbare børn og unge er. Hvordan opfatter faggrupperne deres egen rolle, og hvordan taler det ind i en skolevirkelighed? Jeg er i særdeleshed optaget af mødet mellem den professionelle og barnet/den unge og nysgerrig på relationens muligheder, både i forhold til

relationen til det enkelte barn, fællesskabet og relationernes betydning i det bredere fællesskab. Hvilke positioner indtager vi, hvilke ord omtaler vi børnene med og i hvilket rum efterlader det os at tolke ud fra? Hvordan kan vi forstå tilknytning i et systemisk perspektiv, og anvende en mentaliserende metode i arbejdet med sårbare børn og unge?

Dette leder mig frem til følgende problemformulering

Problemformulering

Hvordan påvirker professionelles forskellige forståelser af børn i vanskeligheder samarbejdet omkring barnet, og hvordan kan tilknytning i et systemisk perspektiv og mentalisering bidrage til bedre trivsel og en mere sammenhængende praksis?

Opgavens teorifelt

I opgaven har jeg valgt at belyse problemstillingen gennem tilknytningsteorien i et systemisk perspektiv og mentalisering som et potentiale for bedre trivsel. Det er et bevidst valg om at fokusere på forståelses- og relationelle muligheder i skolen og et fravalg om at se problemformuleringen ud fra et spørgsmål om ressource-, struktur- eller politiske udfordringer og løsningsmuligheder. At fravælge analytisk bevidsthed omkring ressourcer, struktur og politik er ikke et blindt punkt men et aktivt fravalg af forklaringsmuligheder til fordel for psykologisk analyse og refleksion, som et middel til at skabe bedre trivsel inden for de rammer skolen har. Samtidig refererer omtalen af sårbare børn og unge i denne opgave ikke som en forståelse af børn med diagnoser eller mislykket inklusion, men opererer under en forståelse af disse børn og unge som havende en indre psykologisk følsomhed.

Med baggrund i skolens kerneopgave med at danne det hele menneske, må man anskue identitetsdannelsen som en væsentlig faktor i skolen. Det tilknytningsmønster, som børn får skabt til deres primære omsorgspersoner tidligt i livet, danner afsæt for muligheden, som det enkelte barn har for relationsdannelse.

Martina Andersson Søes forskning i tilknytning undersøger, hvordan tilknytning undersøges som netværksorienteret proces som et systemisk bagtæppe. Her løftes tilknytningsteorien fri af den dyadiske mor-barn relation og ser i stedet på tilknytningssamspil i bredere forstand. Tilknytning sker ikke kun mellem mor og barn, men sker som et samspil mellem et barn og stabilt tilgængelige omsorgspersoner, som barnet har i sit liv (Bruzeliuss, 2026). Set i det lys er forståelsen af omsorgspersoners betydning for udviklingen hos det enkelte barn særdeles interessant og åbner for

en erkendelses- og forståelsesmulighed i forhold til denne opgaves felt. Det udvider også forståelsen af begrebet lærer, da man netop med den erkendelse ikke blot er formidler af viden eller faglig læring. I stedet må man fra denne synsvinkel erkende, at man i kraft af at være eller kunne blive en stabil omsorgsperson for et barn, er med til at bære en del af ansvaret for udviklingspotentialer hos et barn.

Tilknytningsmønstre er dynamiske, og kvaliteten af tilknytningen forskellig i forhold til om der er tale om relationen mellem barn og forælder eller barn og lærer/pædagog. Tilknytningssamspillet mellem et barn og stabilt tilgængelige omsorgspersoner er noget, som man kan arbejde på, og dermed kan man ændre mønstre fra utrygt til trygt (Bruzelius, 2026).

Fonagy-gruppen mener ikke, at børn fødes med evnen til at kunne registrere og kategorisere følelser, men at de i stedet er disponeret til at opsøge samspil, hvor det kan få sine følelser spejlet af omsorgspersoner (Hagelquist, 2012). Når tilknytningsteorien ses systemisk, får professionelle også betydning i kvaliteten af tilknytningssamspillet og evnen til at regulere følelser, og ikke kun som fagprofessionelle sat i verden til at formidle viden.

For de fleste børn, bliver tilknytningssamspillet og reguleringsfunktionen med voksne efterhånden overtaget af deres jævnaldrende, som i stedet bliver de mennesker, som man afprøver verdenen og regulerer sine følelser igennem. Dog er billedet anderledes for de sårbare unge, som i overgangen fra barn til ung til stadighed har brug for voksne og stabile omsorgspersoner. Der er som ung stadig et behov for at føle og opleve tryghed, hvorfra oplevelser kan forstås og ens følelser kan reguleres. Dermed bliver en lærers evne til at mentalisere afgørende for den sårbare unges udvikling, især for unge med utilstrækkelige eller utrygge tilknytningsmønstre. I det hele taget viser det sig, at lærers evne til at mentalisere har indflydelse på børn og unges udvikling (Spilt & Koomen, 2022), hvorved begrundelsen for opgavens fokus konsolideres, da der allerede er fundet belæg for at mentalisering har betydning for udvikling, særligt for sårbare børn.

De vigtigste faktorer for at kunne arbejde mentaliserende med mennesker er at skabe sikkerhed i relationen: vise at man er der. Sikkerhed i relationen gør, at vi kan arbejde med udfordringer og hjælpe børn og unge med at regulere deres følelser (Brandstrup, 2020). Mentalisering avler mentalisering, men det er afgørende for professionelle at forstå, at det er deres ansvar at påtage sig en mentalisering inden barnet evner det. Læringen går fra voksen til barn og ikke den anden vej rundt.

Sikkerhed i relationen gør sig ikke kun gældende for lærer-elev relationen, også i et samspil mellem lærer-lærer eller professionel-professionel er sikkerhed i relationen et vigtigt fundament for at kunne arbejde mentaliserende både i forhold til de børn/unge man arbejder med, men også i forhold til den mellem-kollegiale relation. På Struer Skolehjem arbejder man med tilknytning og mentalisering som deres værdi- og faggrundlag (Brandstrup, 2020). Det betyder i praksis ikke kun, at stedet anvender en mentaliserende tilgang til de børn og unge, som er tilknyttet skolehjemmet, men også at der er en mentaliserende adfærd mellem kollegaerne. Det implicerer, at de også er opmærksomme på hinanden i det kollegiale rum. Det giver sig f.eks. til udtryk i situationer, hvor kollegaer tilbyder at overtage, hvis man fornemmer, at en kollega er ude i et mentaliseringskollaps og/eller med opfølgende samtaler kollegaer imellem, hvor man kan spørge nysgerrigt ind til hvad kollegaen oplevede og følte i en situation, samt tale om mulige andre handlemuligheder i fremtidige lignende situationer (Brandstrup, 2020).

Som yderligere forståelsesramme for at belyse opgavens problemstilling, anvender jeg socialkonstruktivismen som perspektiv og forståelsesramme, med et yderligere fokus på magtperspektiver gennem Foucault.

Socialkonstruktivismens interessefelt er at afdække de selvfølgeligheder som eksisterer og har et grundlæggende kritisk perspektiv som forståelsesramme. Socialkonstruktivismen har et fokus på sprogets og diskursens kraft, hvor udviklingen og dannelsen af forståelsen ses gennem sociale interaktioner imellem mennesker (Høyen & Brinkkjær, 2018). Dermed giver socialkonstruktivismen en mulighed for at sætte skarpt på de muligheder og begrænsninger, som ligger i det sprog og ordvalg vi foretager, inden for opgavens analysefelt.

Betydninger skabes og konstrueres gennem det sprog, som bruges, og med afsæt i et socialkonstruktivistisk blik og perspektiv betragtes fænomener som børn og læring ikke som faste størrelser, men i stedet som noget, som bliver skabt og genskabt i de sociale sammenhænge man indgår i (Sunesen & Sonne, 2020). Derfor bliver det ikke kun vigtigt hvordan vi møder hinanden, men også at skabe en forståelse for de mulighedsrum vi skaber eller ødelægger set med diskursens kraft.

De fortællinger vi ender med at lægge vægt på, bliver til en form for sprogmodel af og for verden, og kan ved at bruge sproget på andre måder re-modelleres (Sunesen & Sonne, 2020). Det peger hen mod en yderligere erkendelse som lærer om, at det ikke kun betyder noget hvordan vi opfatter et barn, opfatter vores rolle som lærer, vores evne til at forstå tilknytningsmønstre og at mentalisere ud

fra alle nævnte perspektiver. Det bliver også afgørende at erkende, at de ord vi bruger til at beskrive og forstå situationer, personer og handlinger bliver afgørende for de handlemuligheder og især den forståelsesramme vi ender med at have. Vores værktøjskasse som professionelle modelleres og skabes ud fra vores egen sprogmodel.

Foucault bidrager yderligere med hans magtbegreb til at nuancere forståelsesrammen for opgaven. Ifølge Foucault er magt ikke noget, der primært undertrykker nogen eller noget. Han forstår det som noget, der virker produktivt forstået på den måde at gennem sproget skabes et mulighedsrum og former derved den måde, hvorpå mennesker kan handle og forstå sig selv (Krøjer, 2014).

Ydermere besidder det moderne samfund en disciplineringsmagt, som ifølge Foucault tilskrives den magt institutionerne har. Gennem sproget italesættes subjekter og tildeles magt (Christensen & Hamre, 2018). Ved at have et blik for sproget og diskursen og dens magt kan det tilføje en dimension i erkendelsesgrundlaget for opgaven og styrke bevidstheden om det talte ord.

Relationen mellem lærer og elev er grundlæggende asymmetrisk, hvilket er en supplerende dimension, når opgavens problemstilling belyses og årsag til at fokus er lagt på de voksne i denne opgave. Lærere har definitionsmagten til at fastlægge rammer for skoledagen og rammerne for hvordan forholdet/relationen mellem lærer og elev er, og hvordan dette kan komme til udtryk. Der er en ulighed indlejret i det faktum, at der er en asymmetrisk magt imellem de, som har magten til at klassificere, og de som må leve med konsekvenserne af netop de klassifikationer (Gulløv & Gulløv, 2015).

Dette asymmetriske magtforhold kommer i praksis primært den professionelle til gode. Her tilbyder Immanuel Kants formulering om det kategoriske imperativ et middel til at komme denne asymmetriske magt i forkøbet. Som et grundprincip i hans pligtetiske tanke mener han, at man altid må handle således, at en handling kan ophæves til almengyldig lov (Hjort, 2010), og derfor bliver mennesker altid målet i sig selv og kan/må ikke behandles som midler til at opnå noget.

Dermed bliver aksens for denne opgaves undersøgelse at afsøge hvordan fagprofessionelles forskellige blikke ind på sårbare børn og unge ud fra tilknytningsteorien i systemisk perspektiv med mentalisering som interessefelt kommer til udtryk i skolens virkelighed, i forhold til hvordan den udspiller sig i en hverdagspraksis. Derudover vil opgaven afsøge hvad det er for et rets- og værdigrundlag, som skolen som institution har som manøvrerum, og hvilke betydninger det har for den praksis, som foregår ude på de enkelte skoler.

Metode

For at belyse problemformuleringen har jeg udført en mindre empirisk undersøgelse bestående af kvalitative interview med en lærer fra en folkeskole, en PPR-konsulent og en UU-vejleder. Hver især bidrager de med et blik ind på skoleverdenen, med hver deres faglighed samt forskellige erfaringer.

Interviewene var et formaliseret, semistruktureret interview, hvor jeg stillede spørgsmål ud fra en på forhånd udfærdiget interviewguide. Selve interviewene foregik over Microsoft Teams, så de kunne optages og efterfølgende transskriberes, hvilket var med til at øge formaliseringen af interviewene (Mottelsen & Muschinsky, 2021).

Min intention var at tage afsæt i det semistrukturerede livsverdensinterview, da det her er beskrivelserne fra de interviewedes livsverden, som danner afsættet for rækkefølgen af spørgsmålene. Det semistrukturerede livsverdensinterview har et princip om at lære af de interviewede (Kvale & Brinkmann, 2009). I praksis betød det, at interviewguiden var svær at følge. Dels genererede svarene fra de interviewede nye spørgsmål hos mig, men svarene de gav, førte heller ikke nødvendigvis den vej, som jeg på forhånd havde forestillet mig.

Til forskel fra kvantitative undersøgelser, hvis fokus er tælbare resultater ud fra på forhånd fastlagte kategorier, vælges kvalitative undersøgelser, når de mest betydningsfulde kategorier i undersøgelsen netop ikke på forhånd er udvalgt eller fastlagt, men hvor undersøgelsesfeltet løbende kan vende tilbage til sig selv og udvikle sig (Dahler-Larsen, 2002). Det gav derfor mening at anvende kvalitative interview, da det netop tillod mig at ”lære” af det de interviewede talte og fortalte om. Denne tilgang understøtter samtidig en nysgerrig og åben position, hvor undersøgelsen ikke blot forsøger at afdække sandsynligheder defineret på forhånd.

Derudover har jeg udført en dokumentanalyse af det juridiske grundlag: Folkeskolens formålsparagraf, det strategiske grundlag: Folkeskolestrategien i Lolland kommune samt det lokale værdigrundlag for folkeskolerne i Lolland kommune. Dette har jeg gjort, da førnævnte dokumenter er det retslige og værdimæssige princip, som hele skoleverdenen drives på, og på den måde har direkte indflydelse på, hvad det er for et grundlag, der bedrives skole på.

Dokumenterne i dokumentanalysen er kategoriserede som sekundære dokumenter, da de i princippet er tilgængelige for alle. Tilgangen til dokumenterne imødegås ud fra forståelsen af

dokumenterne som en "handling" og ønske om at analysere hvilke interesser, normer og værdier som afspejles i dokumenterne (Lynggaard, 2025).

Formålet med dokumentanalysen er at undersøge det juridiske og strategiske fundament for at bedrive folkeskole. Analysen afdækker, hvilke værdier der gemmer sig i Folkeskolelovens § 1 og Lolland Kommunes Folkeskolestrategi, samt hvordan de enkelte skoler værdimæssigt positionerer sig i deres egne værdiregelsæt. Analysen trækker på opgavens teoretiske grundlag: tilknytning i et systemisk perspektiv, mentalisering, socialkonstruktivismens syn på sprog og diskurs, Foucaults magtbegreb (definitions- og mulighedsrum) samt Immanuel Kants pligtetik.

Både interview- og dokumentanalyse er gjort med udgangspunkt i en diskursiv analyse, for at analysere på hvilken måde forskellige subjektpositioner træder frem og hvor tematikkerne, som træder frem i materialet, belyses fra udgangspunktet om at forstå at *"viden ikke blot er en afspejling af virkeligheden, men er kontingent: dvs. en socialt, kulturelt og historisk specifik størrelse, som kan ændre sig på tværs af tid og rum"* (Phillips, 2025, s.435)

Etiske overvejelser

Min interesse for de blikke vi har på børn og relationens betydning, stammer fra min egen praksis, hvor jeg selv dels er meget optaget af hvordan jeg selv arbejder med de ting, men også dels fordi jeg har oplevet at befinde mig i situationer, hvor jeg inviteres ind i samtaler af mine kollegaer, og hvor det er endt med kollegiale knuder. Samtalen kan for modparten opleves frustrerende eller ligefrem provokerende, når den anden part går ind i samtalen fra et andet perspektiv. Disse svære samtaler er blevet et tilbagevendende emne, som jeg optages af og som har skærpet min interesse for, hvad det er der gør, at disse samtaler bliver svære. Yderligere har det medført en skærpelse af min interesse for blikkene vi kaster på især sårbare børn og unge. Det er blevet en så stor del af mit hverdagsliv, at det føles tvingende nødvendigt at dykke ned i problemstillingen (Brinkmann, 2013).

Undersøgelsen er drevet af netop det kvalitative formål at forstå hvorfor mennesker gør, som de gør. Det er med forståelsen af mennesket som aktør, og mig selv som en del af det, at denne opgave har sit omdrejningspunkt (Brinkmann, 2013).

Samtidig er det en svær manøvre at skulle undersøge ens egen praksis. Da spørgsmålene til denne opgave udspringer af min egen erfaring og undren, er jeg også bevidst om, at jeg selv er en del af den virkelighed og besidder en bias om det felt, som jeg forsøger at afdække noget om. Dermed kan jeg på ingen måde kategoriseres som uvildig eller objektiv part, men må i stedet forsøge at forholde

mig så åbent, undersøgende og nysgerrigt som muligt. For at kunne bevare en vis afstand fra min egen person/praksis og for at kunne udøve en tilstræbt neutral position i undersøgelsen, er de interviewede ikke nogen, som jeg arbejder sammen med. Læreren er fra en anden skole, og PPR-konsulenten samt UU-vejlederen har deres arbejdssted et andet sted og er tilknyttet flere skoler, herunder mit arbejdssted. Ud fra den bevidsthed har jeg tilstræbt at følge Brinkmanns etiske tommelfingerregler i forhold til at sikre deltagerne anonymitet, gennemsigtighed omkring hvad mit undersøgelsesfelt var og indhentet informeret samtykke (Brinkmann, 2015).

Informanterne er udvalgt ud fra et ønske om at afdække flere forskellige fagprofessioners blikke ind i emnet. Denne selektion kan give et bredere blik, samtidig snævrer antallet af informanter dog validiteten ind forstået på den måde, at det er sværere at løfte gyldigheden af undersøgelsens fund til en mere almen gyldig karakter. Også valget af specifikt geografisk område kan have samme indvirkning.

Når valgene er truffet som de er, hænger det netop sammen med at en hverdagsoplevelse, som har gjort, at jeg undrer og bekymrer mig (Brinkmann, 2013). På trods af min egen bias og aktørrolle, har det været nødvendigt at dykke dybere ned i opgavens felt. Min optagethed omkring oplevelserne i min egen praksis er omdrejningspunktet bag undersøgelsen og fungerer både som stemme og drivkraft.

Analyse interview - sprog, magt og konstruktionen af barnet

I interviewmaterialet træder temaet omkring sprog, magt og konstruktion om barnet som en både kompleks og flertydig forståelse af barnet og samarbejdet frem. Denne tematiske analyse ud fra materialet peger på, at børn i vanskeligheder sjældent blot mødes gennem deres iboende adfærd, men derimod gennem de diskurser og teoretiske forståelser, som de professionelle anlægger.

Med afsættet i et socialkonstruktivistisk perspektiv betragtes fænomener som adfærd og læring ikke som faste størrelser, men som noget, der skabes og genskabes i sociale sammenhænge og i relationer (Sunesen & Sonne, 2020). Dette træder tydeligt frem i materialet, hvor sproget og fortællingerne om barnet bliver afgørende for, hvilke handlemuligheder, der opstår.

I interviewet med UU-vejlederen beskrives en ung indledningsvist ud fra skolens fortælling om, at den unge har et tårnhøjt fravær og indstilling om, at eleven er ”*doven*” og ”*skal tage sig sammen*” (UU-vejleder, 01:32-02:26). Når en ung forstås som *doven* eller som en, der skal tage sig sammen, bliver det nærliggende at tænke i krav, fremmøde og konsekvens. Set ud fra Foucaults magtbegreb,

skaber ordvalget om eleven det mulighedsrum, som barnet kan agere i. Analytisk set kan man forstå disse ordvalg som en institutionel praksis præget af disciplineringsmagt, krav og konsekvens (Christensen & Hamre, 2018).

Mulighedsrummet for barnet forskubbes imidlertid, da UU-vejlederen senere re-modellerer sprogmodellen og i stedet forstår, at den unge ”*vil faktisk rigtig, rigtig gerne, men der ligger rigtig mange ting inde bagved og lur*” (UU-vejleder, 02:26). Mulighedsrummet ændres her drastisk fra regulering til støtte. Når samme ung forstås som presset, genert, utryk eller som en, som faktisk gerne vil, men som har brug for støtte, så bliver andre handlinger mulige.

Samme tendens ses i lærerinterviewet, hvor et dokument på mange sider om et barns tidligere udfordringer og underretninger sætter rammen for skolens møde med barnet (Lærer, 15:16-15:51). Læreren reflekterer over, at den første uge hvor barnet gik på skolen, og hvor læreren ikke havde læst dokumenterne endnu, paradoksalt nok gav en anden, mere åben tilgang, fordi blikket ikke var ”*farvet af skrivel*” (Lærer, 17:04). Samtidig siger han, at han gerne ville have haft dokumenterne tidligere, fordi ”*der faktisk er nogle ting, der forklarer en del om, hvorfor man gør, som man gør*” (Lærer, 16:46). Dette peger ind i en analytisk dobbelthed, hvor man på den ene side har en erkendelse om, at uden en stor forhåndsviden mødes barnet mere neutralt eller åbent, men hvor der omvendt tilbydes en forståelsesramme i de dokumenter, som der er til rådighed omkring et barn, og som dermed havde givet et andet blik.

PPR-konsulenten har lignende refleksioner. Hun beskriver, hvordan en overlevering ofte kan komme til at handle om alt det, den nye skole skal være klar på: ”*hun slår, og hun skrider, og hun stikker af*” (PPR-konsulent, 15:38). Men hun savner, at der sker en overlevering fra det modsatte synspunkt: ”*hvad fungerer. Hvad kan I bygge videre på?*” (PPR-konsulent, 15:51). Hun beskriver yderligere, at papirerne/dokumenterne er skrevet ud fra den kontekst, hvor barnet kom fra og ”*som måske ikke fungerede [...] skal vi ikke lige se, hvordan X fungerer i den nye kontekst?*” (PPR-konsulent, 17:04-17:19). Dokumenter fungerer her både som støtte og som filter. De giver professionel viden, men de kan også styre blikket, før barnet får mulighed for at vise sig i en ny sammenhæng.

Dokumenter kan således anskues som magtfulde diskursive redskaber, der risikerer at fiksere barnet i en forudbestemt problemstilling frem for at se udviklingspotentialer.

Asymmetriske magtforhold og kampen om sandheden

Analytisk peger interviewmaterialet også ind i et felt om definitionsmagten omkring barnet, som ligger uden for dokumenternes rækkevidde og i stedet ses i skæringspunktet omkring mulighedsrummet og potentialet.

Når forskellige faggrupper og forældre mødes til netværksmøder for at samarbejde, sættes evnen til at mentalisere hinanden på prøve. I interviewmaterialet træder en kompleks og flertydig forståelse af samarbejdet tydeligt frem omkring samarbejdet om børn i vanskeligheder. Det træder frem på flere måder.

PPR-konsulenten beskriver i interviewet, at hun til et netværksmøde *”kan genkende følelserne hele vejen rundt om bordet”* (PPR-konsulent, 18:19) og både kan identificere sig med lærernes frustrationer og forældrenes situation. Den både affektive og kognitive forståelsesdimension, som hun her giver udtryk for spiller ind i hendes oplevelse af mødet, leder hen mod en forståelse af PPRs rolle som ikke kun værende vurderende, men i stedet at kunne være med til at skabe mening i et rum fyldt af flere interessefelter. Det kunne indikere en bestræbelse på at indtage en position, hvor konsulenten står i relation til flere parter og agerer en form for brobygger mellem skole, barn og forælder eller at kunne mentalisere rummet og skabe et positivt mulighedsrum for barnet.

Den mentaliserende og især flerperspektuelle tilgang lader dog til at blive forskudt, da konsulenten fremhæver *”men når jeg sidder hele vejen rundt, så er jeg jo understøttende til skolen”* (PPR-konsulent, 18:49) og *”så jeg taler jo meget ind i skolens oplevelse, og hvordan kan vi få eleven ind i det?”* (PPR-konsulent, 19:06). Dette udsagn taler ind i en analytisk opmærksomhed omkring definitionsmagt, hvor bestemte institutionelle positioner får større vægt end andre stemmer, og er med til at pege ind i en forståelse af de organisatoriske rammer og forventninger som de perspektiver, der er mest legitime.

Samme opmærksomhed træder tydeligt frem i lærerinterviewet omhandlende et møde mellem skole, hjem og sagsbehandler. Selve mødet beskrives som et hvor *”rammesætningen var så elendig, så jeg aner faktisk stadigvæk ikke den dag i dag, hvad det var [...] Det var meget udefinerbart.”* (Lærer, 18:20-18:39). Læreren efterlyser i forhold til omtalte netværksmøde en klart defineret ramme, hvorfra mødet skulle have udsprunget fra. Direkte adspurgt om parterne til mødet talte om barnet på samme måde svarer læreren, at det gjorde de ikke. Læreren siger: *”mor kom med en beskrivelse af, at hun var jo glad for at gå i skole, og hun har endelig fået skoleglæden tilbage fra det andet”* (Lærer, 11:22). Mor positionerer sig her med et udgangspunkt, som kan opfattes imødekommende

og anerkendende over for skolen, forstået billedligt som en udstrakt hånd. Denne håndsækning imødekommes imidlertid ikke fra skolens side, da citatet fortsættes: *”som om, at der ikke havde været konflikterne. Altså, der har været en voldsom slåskamp, hvor to af eleverne skulle sendes hjem”* (Lærer, 11:22). Set på den ene side gengiver læreren mors udtalelser om barnet, mens han simultant sætter spørgsmålstegn ved udtalelsens ægthed, idet han får defineret udsagnets ægthed ud fra konfliktniveauet, som skolen har oplevet. Morens og barnets mulighedsrum rammesættes af skolen, da læreren tillige siger: *”Vores ledere tog en beslutning om at sige, at det her handler om, at vi skal kunne gå i skole, alle skal være her, vi vil rigtig gerne hjælpe [...] men man skal så også kunne lytte. Hvis man bare går og laver alle de der ting, så bliver det svært at hjælpe. Så på den måde kan man sige, at det blev en slags skolens version”* (Lærer, 20:02-20:18).

Lærerens fastholdelse af rammen og skolens version kan fremstå umentaliserende, men handlingen kan også anskues som et forsøg på at *”beskytte alle børnene”* (Lærer, 19:06). Spændingsfeltet mellem individuelle hensyn og fællesskabets bedste sættes i denne situation op imod hinanden. Alle børn i fællesskabet har kollektivt ret til og krav på hensyntagen og tryghed. Mentalisering betyder ikke at alle krav opløses og en tilknytningsinformeret praksis betyder heller ikke, at barnets behov går foran fællesskabets behov. Det analytisk interessante bliver derfor ikke relation **eller** ramme, men i stedet hvordan relation og ramme kan holdes sammen.

Analytisk peger disse eksempler dog også hen på en samarbejdskultur, hvor skolens stemme vejer tungere i en samarbejdssituation, hvor skolens oplevelser og pædagogiske overvejelser fremstår som de mest legitime og dermed bliver handlingsvisende. Det kunne ligeledes pege hen imod en kultur, hvor data vægtes tungere end den affektive stemme.

Et andet syn på samarbejde tilbydes i interviewmaterialet med UU-vejlederen, der ligesom lærer og PPR-konsulent har overvejelser omkring samarbejdet omkring en ung med en mor, som fra klasselæreren beskrives som at *”der manglede opbakning hjemmefra”* (UU-vejleder, 03:47) og mor er *”ikke så nem at få fat på”* (UU-vejleder, 04:04). Skolens beskrivelse af et svært samarbejde nuanceres, da UU-vejlederen ændrer betingelserne for samarbejdsfladen med mor: *”min oplevelse egentligt har været at hvis jeg har sms'et eller ringet til mor, så svarer mor ret hurtigt. Mens hvis det har været på aula, kan det være svært at komme igennem”* (UU-vejleder, 04:04-04:38).

UU-vejlederen gør sig nogle overvejelser omkring, at det ikke er første gang, at hun oplever, at det at rykke kontakten over på medier, som forældrene kender eller er mere komfortable med gør, at der lettere etableres en kontakt. Hendes refleksioner inkluderer, om det er professionelt eller ej ikke at

anvende de officielle kanaler ”*det er jeg sådan set ret ligeglad med, fordi for min side, så handler det om, hvad der virker.*” (UU-vejleder, 05:01). Hun reflekterer videre over perspektiverne ved at sige: ”*så må jeg tage journaliseringen og dokumentationen efterfølgende. [...] for så har jeg kontakten til dem.*” (UU-vejleder, 05:18).

Overvejelserne UU-vejlederen kommer med, leder hen på en analytisk bevidsthed om, at UU-vejlederen benytter en mentaliserende tilgang til samarbejdet ikke kun med den unge men også med hjemmet. Det skaber især en analytisk bevægelse fra at se skolens rammer som afgørende for samarbejdets muligheder, til et forsøg på at nå et menneske for at skabe mening for alle parter i samarbejdet. Det vigtige bliver ikke det professionelle, den professionelle version eller de officielle kanaler, der peges i stedet på kontakten som det vigtigste fundament for at skabe et positivt mulighedsrum både for samarbejde men også for udviklingspotentialer hos den unge.

Forældre kan i materialet både fremstå som medspillere, modspillere og misforståede samarbejdspartnere. Forældrene ses som medspillere når de er til at få kontakt med og køber ind på skolens version og betingelser, men når kontakten er mangelfuld, ses det i stedet som mangelfuld opbakning. Det peger hen mod en mulig slutning om, at forældresamarbejde ikke kun er en ting, men afhænger af kontekst, historik, kontaktform og af, om forældrene oplever mødet som hjælp eller vurdering, samt om den professionelle vilje til at forstå og agere i situationen.

Den professionelle som stabil omsorgsperson

At ændre en negativ udviklingsspiral kræver stærke relationer. Den systemiske tilknytningsforståelse står tydeligst frem i interviewmaterialet med UU-vejlederen, hvor det ses eksemplificeret hos UU-vejlederen, der bevidst ændrer sin relationelle positionering: ”*jeg stiller mig ved siden af den unge, i stedet for over for den unge*” (UU-vejleder, 03:15). Denne positionering peger på en analytisk opmærksomhed omkring hvordan man forstår relationen til barnet/den unge. Udsagnet giver et billede af et ønske om at forstå barnet/den unge. Ved at bruge termen at stille sig ved siden af, bliver parterne ligeværdige. At stå over for barnet kan i analytisk henseende i stedet vise hen til en forståelse af at handle om vurdering, krav og korrektion. Dette kan være nødvendigt i skolen, men hvis den voksne kun står over for barnet, risikerer barnet at opleve den voksne som en modstander. At stå ved siden af barnet betyder samtidig ikke en afskrivning af krav. Det betyder i stedet, at den voksne hjælper barnet med at nærme sig kravene uden at miste forbindelsen til en tryk voksen.

Den stabile omsorgsperson fremstår kraftigst, hvor UU-vejlederen fungerer som sikker base for den unge. At agere sikker base for et barn kræver evnen til at mentalisere og have sind på sinde. Den unge ønsker arbejde, og UU-vejlederen siger: *"ja, det kan jeg godt forstå, fordi det er fedt at tjene sine egne penge"* (UU-vejleder, 10:45). Den unge mødes i sit ønske og en forståelse for ønsket. Det kan ses som en trædesten til at skabe mulighed for at danne en relation til den unge.

UU-vejlederen ender med gennem sin vejledning at hjælpe den unge med at få en praktikperiode et sted, hvor der er mulighed for efterfølgende at få en ansættelse som ungarbejder. Da opstartssamtalen nærmer sig tilbyder UU-vejlederen at tage med den unge til samtale. Hendes umiddelbare forventning er, at den unge afviser muligheden. Det gør den unge ikke men takker i stedet ja til tilbuddet (UU-vejleder, 11:19-13:13). Ved samtalen udspiller sig noget, som analytisk kan forstås som en form for sikker base i praksis. Ikke fordi UU-vejlederen bliver forælder, men fordi hun midlertidigt bliver en stabil voksen, som den unge kan læne sig op ad, mens han bevæger sig ud i noget svært. UU-vejlederen beskriver forløbet af samtalen og siger: *"mens vi sad der flere gange, når arbejdsgiver spurgte ham om noget, så vendte han sig om for ligesom at kigge på mig. Er det okay? Hvad skal jeg svare her?"* (UU-vejleder 13:40) og samtidig reflekterer hun over det som værende hendes rolle at være en *"rygstøtte [...]"* og *"[...] kunne også tage det der svære"* (UU-vejleder, 13:55).

Den professionelle bærer i opstartssamtalen her en del af ansvaret for at forløse barnets udviklingspotentiale ved at tilbyde sig selv som en stabil voksen og som sikker base. Dette er særligt kritisk for sårbare unge, der i overgangen til voksenlivet fortsat har et massivt behov for regulering gennem trygge voksne, og behov for at have den sikre base at læne sig op ad, hvorfra verden kan udforskes (Spilt & Koomen, 2022).

Som analytisk perspektiv må det anskues sådan, at omstændighederne og samspillet omkring den sårbare ung må være af sådan en karakter, at det bliver muligt for den unge at tage imod tilbud og blive i stand til at profitere af de tilgængelige stabile voksne, som er omkring den unge. Det udfordrer samtidig en fastlåst forståelse af barnet/den unge. Et barn/den unge er ikke nødvendigvis "sådan", men kan fremstå forskelligt i forskellige kontekster. Det peger hen på en systemisk forståelse om, at adfærd opstår i samspil mellem barn, voksne, rammer, krav, relationer og tidligere erfaringer.

Dette kunne henlede på en mulig slutning om, at relationer og omsorg er eneste mulighed for at skabe udvikling hos barnet eller den unge. Dog ville det være for simpelt og at sætte omsorg over

for grænser som modsætning. Skolens praksis er netop i spændingen mellem omsorg og grænser, der skal håndteres professionelt. Lignende overvejelser er også at hente hos en socialpædagog, som fortæller, at hun gik ud fra seminariet med de tre P'er: professionel, privat, personlig. De tre P'er dækker over at man skulle passe på sig selv, og ikke vise for meget af sig selv i sin praksis. Efter at være begyndt at arbejde mentaliserende er hun kommet til en ny erkendelse om, at det er nødvendigt at give noget af sig selv, men at det samtidig er muligt uden at overskride ens egne grænser eller at blive for privat (Brandstrup, 2020)

Mentalisering som en åbning eller lukning af situationen

I interviewet med PPR-konsulenten træder en flerperspektuel forståelse af mentalisering især tydeligt frem. Her skildres en situation, hvor spejlingen af et barn udebliver. Et barn stiller i et trivselsforløb et følelsesladet spørgsmål, hvortil en lærer afvisende svarer, at *"det skal vi ikke snakke om nu"* (PPR-konsulent, 03:20). Situationen lukkes og barnet efterlades uden spejling. Modsat positionerer PPR-konsulenten sig i situationen som en stabil omsorgsperson og går undersøgende ind i det fra en anden vinkel med nysgerrighed *"Det var i en klasse, som jeg kendte rigtig godt, [...] der var bare noget i relationen mellem os, hvor jeg turde godt gå ind i den der samtale."* (PPR-konsulent, 05:23-05:40). Det er et meget klart eksempel på, hvordan en situation enten kan åbnes eller lukkes gennem den respons, som barnet tilbydes.

Mentalisering handler her ikke om at give barnet ret i alt. Det handler om at bevare nysgerrigheden på, hvad barnet forsøger at udtrykke. Hvad sker der mon i barnet? Hvorfor kommer spørgsmålet netop nu? Hvad har barnet brug for, at den voksne hjælper med at bære?

Situationen stammer fra et trivselsforløb, hvor ideen var at skabe et rum for børnene, hvor de kunne stille spørgsmål og fortælle om ting. Opmærksomheden analytisk må være på, hvordan den lukkende respons påvirker barnets lyst til at dele en anden gang, men samtidig også en optagethed af samt nysgerrighed på hvorfor læreren i en situation, som læreren selv har været med til at facilitere rammerne for, ender med ikke at være i stand til at spejle barnet.

Som en del af trivselsforløbet foregik der en løbende evaluering fra gang til gang, og i denne evaluering havde PPR-konsulenten mulighed for at undersøge årsagen til lærerens udsagn, *"vi nåede frem til, det var, at det var let for mig at tale om ting, der bøvlede og gjorde ondt i livet."* (PPR-konsulent, 06:37). Samtidig viser det sig i deres samtale, at læreren følte sig usikker på at være i stand til at gribe det, der kommer. PPR-konsulenten beskriver usikkerheden som: *"hvad nu hvis man ikke kunne gribe det?"* (PPR-konsulent, 07:14-07:30). En analytisk pointe er her, at

læreren, der lukker situationen, ikke fremstilles som ligeglad. I stedet åbner samtalen mellem læreren og PPR-konsulenten op for en forståelse af, at det kan være svært for læreren at være i de følelsesmæssige samtaler.

Hvis voksne skal kunne møde børn mentaliserende, skal de selv have rammer, erfaring, tryghed og støtte. Mentalisering er derfor ikke kun en individuel evne. Den afhænger også af erfaring, tryghed, rolleforståelse og mulighed for fælles refleksion. Hvis spørgsmålet stoppede med blot at være hvorfor den voksne ikke mødte barnet mere mentaliserende, havde det lukket for en dybere oplevelse og forståelse af også den voksne som en, der kan have brug for at blive mødt mentaliserende i noget, som kan være svært. Det viser analytisk, at barnets tryghed og mulighed for at blive mødt mentaliserende ikke kun afhænger af én voksen. Den afhænger også af, om de voksne omkring barnet får støtte til at forstå og handle relevant.

Spørgsmålet er, hvilke betingelser der skal være til stede, for at voksne kan blive ved med at møde barnet mentaliserende, også når situationen er svær. Denne kontrast åbner op for en analytisk optagethed af de vilkår, mentalisering har i skolen. Ikke kun lærer-elev imellem men også lærer-lærer.

Diskussion - interviewanalyse

På baggrund af denne analyse kan det diskuteres, hvordan professionelles forskellige forståelser af børn i vanskeligheder får betydning for samarbejdet omkring barnet. På den ene side synes mentalisering at muliggøre en flerperspektivistisk tilgang, hvor både de professionelle, forældrenes og barnets situation forsøges forstået og inddraget. På den anden side viser materialet, at disse perspektiver ikke nødvendigvis får samme vægt i praksis.

Det rejser spørgsmålet om, hvordan definitionsagt fordeles i det professionelle samarbejde. Når PPR-konsulenten både forsøger at forstå flere parter og samtidig beskriver sig selv som understøttende skolen, bliver det relevant at diskutere, hvordan organisatoriske positioner påvirker, hvilke perspektiver, der bliver mest handlingsanvisende.

I materialet træder tre forskellige positioner frem, som hver især giver et forskelligt blik på sårbare børn og unge. Læreren taler ud fra skolens hverdagslogik, hvor rammer, regler, klassefællesskab, sikkerhed og behovet for, at skoledagen fungerer, er omdrejningspunktet. Derimod taler PPR-konsulent ud fra et relations- og refleksionsblik, hvor nysgerrighed, mentalisering og de voksnes efterfølgende evaluering fylder. Endelig taler UU-vejlederen ud fra et overgangs- og mulighedsblik,

hvor den unge ikke primært forstås ud fra det, der er gået galt, men ud fra hvordan den unge kan støttes videre. Disse forskellige blikke medfører i praksis forskellige måder at tilgå både barnet men også samarbejdet på.

I et tilknytningsperspektiv kan det overvejes, hvilken betydning de voksnes indbyrdes samspil har for barnets mulighed for at opleve tryghed og sammenhæng. Hvis barnet mødes af voksne, der arbejder ud fra meget forskellige, konkurrerende og/eller ikke-afstemte forståelser, kan det skabe usammenhæng i indsatsen og relationen. Omvendt kan et samarbejde, hvor voksne får talt deres forskellige forståelser frem, styrke muligheden for, at barnet møder et mere sammenhængende og trygt voksennetværk. Derudover kan et systemisk perspektiv åbne for en forståelse af og optagethed omkring barnet om, at årsagsforklaring ikke blot kan lokaliseres i individet, men må ses i relation til de sammenhænge og samspil, som barnet er en del af.

Desuden kan det diskuteres, hvordan mentalisering ikke kun handler om den enkelte voksnes evne til at forstå barnet. Mentalisering er også afhængig af de rammer, den skal udfoldes i. Tid, mødeledelse, dokumentation, organisatoriske roller og mulighed for fælles refleksion kan enten understøtte eller begrænse den mentaliserende praksis.

Dette peger ikke på én løsning, men snarere på en vigtig opmærksomhed: Hvis samarbejdet omkring børn i vanskeligheder skal styrkes, må de professionelle ikke kun koordinere handlinger. De må også undersøge de forståelser, handlingerne bygger på for at kvalificere og ikke kun samarbejde.

Delkonklusion - interview

Analysen peger på, at samarbejdet omkring børn i vanskeligheder formes af de forståelser og positioner, de professionelle bringer ind i samarbejdet. PPR-konsulenten forsøger at holde flere perspektiver åbne, men er samtidig organisatorisk placeret som understøttende til skolen. UU-vejlederen positionerer sig ved siden af den unge og viser dermed en måde at skabe støtte og retning på. Læreren tydeliggør skolens behov for rammer, sikkerhed og fællesskab.

På tværs af materialet bliver det derfor tydeligt, at samarbejde ikke kun handler om at samle flere voksne omkring barnet. Samarbejdet bliver først sammenhængende, når de voksne får undersøgt deres forskellige forståelser og skabt en fælles retning, hvor barnet både kan forstås, støttes og rammesættes. Det er med andre ord ikke sammenhæng mellem samarbejdet som ressource og antal

af personer, men snarere et spørgsmål om at skabe en fælles forståelse og retning, som bliver det afgørende for kvaliteten.

Endelig må det påpeges, at materialet endvidere også viser mulighederne for udviklingspotentiale og trivsel, når relationen lykkes, og der er voksne omkring barnet, som bliver stabile omsorgspersoner.

Dokumentanalyse

Folkeskolelovens formålsparagraf (§ 1) udgør det øverste retslige fundament for al skolevirksomhed i Danmark. Set gennem et socialkonstruktivistisk perspektiv er det et dokument, der gennem sproget konstruerer et bestemt billede af, hvad skolen er, hvad et barn er, og hvad et vellykket skoleliv indebærer (Sunesen & Sonne, 2020). Paragraffen fastlægger tre sammenvævede opgaver: at give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse, at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling, og at forberede eleverne til deltagelse og medansvar i et demokratisk samfund.

Det peger mod en skole, der ikke blot er en videns overførselsanstalt, men en dannelsesinstitution, en arena, hvor mennesker bliver til. Formålsparagraffen har i sin grammatiske struktur placeret skolen og forældrene som fælles subjekter. Folkeskolen skal give eleverne færdigheder "i samarbejde med forældrene." Her bygges et normativt mulighedsrum ind i selve lovteksten, som Foucault ville beskrive som en institutionel diskurs, der definerer, hvad det legitime samarbejde om et barns udvikling ser ud som, og hvem der har stemme i dette samarbejde (Krøjer, 2014).

Det asymmetriske mulighedsrum: hvem har magten?

Foucaults forståelse af magt som produktiv og mulighedsskabende frem for undertrykkende er særligt analytisk relevant, når man læser formålsparagraffen (Christensen & Hamre, 2018). Loven er i sig selv neutral, men den aktiveres og fortolkes af mennesker i institutioner, og fortolkningsrummet er langt fra symmetrisk.

Særlig analytisk opmærksomhed fortjener paragraf 1, stk. 2, der fastlægger, at folkeskolen skal skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, "*så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle*" (Folkeskoleloven, 2024, stk. 2). Her italesættes et barn med iboende potentiale. Et barn, der ikke blot skal fyldes med viden,

men som mødes som et subjekt med erkendelse og fantasi. Dette er kongruent med Kants kategoriske imperativ om, at mennesker aldrig udelukkende må behandles som midler, men altid som mål i sig selv (Hjort, 2010). Set i lyset af tilknytningsteorien åbner formuleringen op for en forståelse af læreren som ikke blot faglig formidler, men som stabil omsorgsperson, der bidrager til barnets mulighedsrum ved at tro på dets potentiale.

Kommunens strategiske oversættelse: fra jura til pædagogik

Lolland Kommunes Folkeskolestrategi 2025-2035 repræsenterer den institutionelle oversættelse af lovens formål til lokal kontekst. Set med socialkonstruktivistiske briller er det et dokument, der konstruerer sin egen virkelighed. En virkelighed hvor Lolland befinder sig som en region i bevægelse, og hvor skolens opgave er at skabe borgere klar til en global fremtid. Sproget er ambitiøst og optimistisk, og netop dette sproglige valg er ikke uden analytisk interesse.

Strategien opererer med tre bærende narrativer: *"En skole, der gør mig dygtigere"*, *"En skole, hvor jeg hører til"* og *"En skole, der åbner verden for mig"* (Lolland Kommune, 2025, s. 4). Eleven er subjekt i disse sætninger. Fra et Foucault-analytisk perspektiv er dette en subtil, men vigtig diskursiv bevægelse, da den inkorporerer barnets stemme i det institutionelle narrativ. Spørgsmålet er, om det faktisk ændrer mulighedsrummet for barnet, eller om barnets stemme primært fungerer som legitimeringsressource for institutionens egne dagsordener (Christensen & Hamre, 2018).

Det andet strategiområde peger direkte ind i denne opgaves teorifelt. Her italesættes elever med særlige behov som havende ret til at mødes *"med realistiske forventninger, den nødvendige støtte og passende udfordringer"* og til at bevare en tæt tilknytning til almenområdet (Lolland Kommune, 2025, s. 6). Tilknytningsteoretisk set er dette en forståelse af barnet som relationelt forankret væsen, hvis udvikling afhænger af trygge, stabile fællesskaber. I et mentaliseringslys er det positivt, at strategien bruger relationsbaserede formuleringer som: *"lærere og pædagoger, der ser én, lytter og tror på, at alle kan lykkes"* (Lolland Kommune, 2025, s. 4). Det er en formulering, der klinger af den mentaliserende grundholdning om at have barnets sind på sinde og møde børnene med nysgerrighed frem for korrektion.

Omvendt kan det diskuteres, om strategiens overordnede målingslogik som faldende fravær, stigende karakterer og flere unge i ungdomsuddannelse risikerer at reducere barnet til en indikatorstørrelse. Det ville udgøre præcis den spænding, Kants imperativ forsøger at adressere:

barnet som mål i sig selv versus barnet som middel til kommunens strategiske målsætninger. Dokumentet rummer begge tilgange og afspejler dermed den grundlæggende institutionelle ambivalens i skolen som institution, efterladende spørgsmålet om hvad der reelt vægtes højest? Barnets iboende værdi og udviklingspotentiale eller kommunens behov for at skabe god data?

De lokale skolars selvfortælling

De individuelle skolars værdigrundlag udgør et tredje lag i dette normative hierarki. Her er det ikke loven eller kommunen, men skolernes selv, der positionerer sig i det omgivende samfund. Fra et socialkonstruktivistisk perspektiv er disse dokumenter ikke blot beskrivelser af en eksisterende virkelighed, de er performative tekster, der konstruerer den virkelighed, som de beskriver (Sunesen & Sonne, 2020). Den sprogmodel, skolen anvender om sig selv og sine elever, bliver til det mulighedsrum, som praksis udfoldes i.

Søllested Landsbyordnings værdigrundlag kan ses direkte kongruent med tilknytningsteorien: "*hvis man ikke trives, kan man ikke lære*" (Søllested Landsbyordning, 2024). Det er en erklæring om, at trivsel er en forudsætning og ikke et tillæg for faglig udvikling. Systemisk tilknytningsforståelse tilsiger, at stabile, trygge relationer til omsorgspersoner er det fundament, hvorfra barnet kan udforske og lære. Søllested placerer sig tydeligt i dette mulighedsrum, og dokumentets treenige struktur: børn, medarbejdere og forældre som ligeværdige aktører i trivselsarbejdet, spejler den systemiske forståelse om, at tilknytning ikke er et isoleret mor-barn-fænomen, men opstår i samspil med alle stabile voksne i barnets liv.

Stormarkskolen beskriver en skole, hvor "*børn, unge og voksne går fløjtende til og fra skole*" (Stormarkskolen, u.å.). Det er et billede, der trækker på hverdagssproget, og som signalerer nærvær og autencitet. Grundværdierne åbenhed, tillid og nysgerrighed er formuleret som gensidige forpligtelser "*vi stoler på hinanden*" (Stormarkskolen, u.å.) Fra et mentaliseringsperspektiv er tillid ikke en selvfølge, men noget der aktivt skabes og vedligeholdes i relationen. Nysgerrighed som eksplicit grundværdi peger mod en mentaliserende grundholdning om at møde andre med en undersøgende, åben position frem for en bedømmende (Hagelquist, 2012). I analytisk perspektiv er disse værdier formuleret som gensidige og ikke kun rettet mod eleverne. En formulering der implicit inkluderer de voksne som deltagere i et fællesskab og ikke blot som facilitatorer af det.

Østofte Landsbyordning formulerer et tilknytningsinformeret børnesyn allerede i sin åbningssætning: "*I Østofte Landsbyordning er alle børn vores børn*" (Østofte Landsbyordning, 2020). Denne inklusive vi-form bryder med en lineær forståelse af ansvar og omsorg og peger i stedet mod en systemisk forståelse af, at alle stabilt tilgængelige voksne bærer et fælles ansvar for det enkelte barns udvikling. Dokumentet fremhæver en kontinuitet "*fra dagpleje til 6. klasse*," (Østofte Landsbyordning, 2020) hvilket analytisk kan forstås som en institutionel ambition om relationsmæssig sammenhæng, det samme fundament, som tilknytningsteorien identificerer som afgørende for trygge tilknytningsmønstre.

Maribo Skoles formulering om "*gensidig respekt, dialog og medansvar*" (Maribo Skole, u.å.) placerer skolen i et samspilorienteret mulighedsrum, mens Byskolen fremhæver en mangfoldighed, der "*i høj grad afspejler vores omkringliggende samfund*" (Byskolen, u.å.). Begge formuleringer rummer en socialkonstruktivistisk bevidsthed om, at skolen ikke er et neutralt rum, men er dybt forankret i og formet af den sociale virkelighed, den eksisterer i. Byskolens eksplicitte anerkendelse af mangfoldighed "*på godt og ondt*" (Byskolen, u.å.) kan ses som en mulig institutionel selvrefleksivitet om at se sig selv med åbne øjne frem for blot at præsentere en poleret selvfortælling.

Det normative hierarki og dets konsekvenser for det sårbare barn

De tre lag lov, strategi og lokale grundlag tegner i sammenhæng et billede af et normativt hierarki, hvor lovens brede formulering oversættes til stadig mere konkrete forventninger og praksisser. Fra et pædagogisk antropologisk perspektiv er det afgørende at spørge hvem bestemmer, hvad de enkelte begreber i disse tekster betyder i praksis? Hvem definerer, hvad alsidig personlig udvikling er? Hvem afgør, hvornår et barn trives? Det er disse fortolkninger, langt mere end de juridiske formuleringer, der former mulighedsrummet for det sårbare barn.

Foucaults begreb om disciplinærmagten er her relevant. Institutioner, som skolen, besidder en magt til at klassificere børn som enten fungerende eller problematiske, som tilknyttede eller svære at nå. Disse klassifikationer er ikke neutrale observationer, men diskursive konstruktioner, der direkte former de handlinger, som de professionelle foretager (Christensen & Hamre, 2018). Dokumenterne i dette analyseafsnit udgør det institutionelle fundament, som disse klassifikationer legitimeres inden for. Når strategien måler på fravær og karakterer, konstrueres en normalitetsforståelse, inden

for hvilken det sårbare barn risikerer at blive synliggjort primært som afvigelse: en elev, der ikke møder op, snarere end som et barn i en svær livssituation med et menneske bag fraværet.

Det er her, koblingen til interviewanalysens praksiseksempel er analytisk tydelig. Eleven, der ikke kommer i skole, mødes af to mulige forståelsesrammer: enten som et barn, der ikke gider, eller som et barn, der har mistet tillid til skolen. Den første fortolkning er kongruent med strategiens målingslogik, den anden kræver en mentaliserende tilgang og en tilknytningsinformeret praksis, der rummer barnet som et subjekt med en indre verden, der giver mening for den, der er parat til at stille sig ved siden af det. Spørgsmålet er, om det normative grundlag fra lov til strategi til lokalt værdigrundlag, faktisk skaber de institutionelle betingelser, der gør den anden forståelsesramme mulig i hverdagspraksis.

Loven og strategierne formulerer på papiret et menneskesyn, der anerkender barnets iboende værd. Spørgsmålet er, om dette menneskesyn bæres hele vejen fra det retslige dokument til det konkrete møde mellem professionel og sårbar elev eller om det indsnævres undervejs af institutionens egne logikker, fremmødekrav og karakterdagsordener. Dokumentanalysen viser, at det juridiske og strategiske grundlag faktisk rummer plads til en relations- og tilknytningsinformeret praksis. Det afgørende er, om de professionelle gives og tager det rum til at oversætte disse værdier fra papir til praksis i hverdagens konkrete møder.

Delkonklusion - dokumentanalyse

Dokumentanalysen peger på, at det retslige og institutionelle grundlag for folkeskolen i Lolland Kommune generelt er konstrueret med et bredt og inkluderende menneskesyn, der rummer plads til en tilknytnings- og mentaliseringsinformeret praksis. Folkeskolelovens formålsparagraf åbner for at se læreren som stabil omsorgsperson og demokratisk dannelsesagent. Folkeskolestrategien supplerer med en relationsforståelse, der betoner den voksnes evne til at se og tro på det enkelte barn. De lokale skolars værdigrundlag varierer, men deler et fælles fundament om trivsel, fællesskab og tillid som betingelser for læring.

Analytisk set er det imidlertid afgørende, hvad sproget i dokumenterne gør, altså hvilke mulighedsrum det åbner, og hvilke det lukker. Foucaults magtperspektiv minder os om, at institutionelle tekster ikke er neutrale, de konstruerer normalitetsbilleder og klassifikationer, som de professionelle ubevidst navigerer inden for. Den mentaliserende og systemisk

tilknytningsinformerende praksis forudsætter professionelle, der er bevidste om dette og som evner at holde dokumenternes menneskesyn levende i mødet med det sårbare barn, selv når institutionens logikker trækker i en anden retning.

Konklusion

Denne opgave har undersøgt, hvordan professionelles forskellige forståelser af børn i vanskeligheder påvirker samarbejdet omkring barnet, og hvordan tilknytning i et systemisk perspektiv og mentalisering kan bidrage til bedre trivsel og en mere sammenhængende praksis.

Analysen peger på, at samarbejdet omkring barnet ikke alene formes af de handlinger, de professionelle foretager, men af de forståelser, sproglige kategorier og positioner, som handlingerne udspringer af. Når et barn beskrives som dovent, vanskeligt, udadreagerende eller som en elev, der skal tage sig sammen, åbnes ét mulighedsrum. Når samme barn forstås som presset, utrygt, forsøgende eller som et barn, der gerne vil, men endnu ikke kan, åbnes et andet. Sproget bliver dermed ikke blot en beskrivelse af barnet. Det bliver en del af den virkelighed, barnet mødes i.

Dokumentanalysen viser, at det juridiske og strategiske fundament for folkeskolen i Lolland Kommune faktisk rummer plads til en tilknytnings- og mentaliseringsinformeret praksis. Folkeskolelovens formålsparagraf og kommunens strategi indskriver begge et menneskesyn, der anerkender barnets iboende potentiale. Men sprog er ikke nok i sig selv. For ifølge Foucaults magtperspektiv konstruerer institutionelle tekster normalitetsforståelser, som professionelle ubevidst navigerer inden for. Risikoen er, at det sårbare barn primært synliggøres som en afvigelse fra normen frem for som et subjekt med en indre verden og en livshistorie.

Interviewanalysen underbygger dette med tre faglige blikke, idet læreren taler ud fra skolens hverdagslogik med fokus på rammer og fællesskab, PPR-konsulenten anlægger et relations- og refleksionsperspektiv, og UU-vejlederen positionerer sig ved siden af den unge med et mulighedsorienteret blik. Ingen af disse perspektiver er forkerte, men når de ikke mødes og afstemmes, opstår der huller i indsatsen, og det er barnet, der risikerer at falde igennem.

På den baggrund kan det konkluderes, at bedre trivsel og mere sammenhængende praksis ikke først og fremmest skabes ved, at flere professionelle samles omkring barnet. Det afgørende er, om de professionelle får undersøgt de forståelser, de hver især handler ud fra. En systemisk tilknytningsforståelse bidrager ved at flytte blikket fra barnet som isoleret problem til barnet som

deltager i relationer, rammer og samspil. Mentalisering bidrager ved at fastholde nysgerrigheden på barnets, forældrenes og de professionelles indre perspektiver, også når situationen er vanskelig. Opgaven viser dermed, at samarbejdet omkring sårbare børn kræver mere end koordinering. Det kræver et fælles refleksionsrum, hvor de voksne kan undersøge deres sprog, deres positioner og deres definitionsmagt, før de beslutter, hvordan barnet skal mødes.

Perspektivering: mulig intervention

Med afsæt i opgavens analyse peger konklusionen frem mod en konkret interventionsmulighed: etableringen af et struktureret, tværprofessionelt refleksionsforum med udgangspunkt i en mentaliserende grundholdning. I praksis adskilles dette forum fra de sædvanlige koordineringsmøder. Formålet er ikke primært at koordinere handlinger, men at undersøge og afstemme de forståelser, som de professionelle bringer med ind i samarbejdet. Mødeformen forankres i nysgerrighed frem for konklusion og forståelse frem for bedømmelse. Men det kræver ikke et nyt system. Det kræver en anden samtale, én, hvor det sårbare barn ikke blot beskrives, men forstås i fællesskab af de voksne, der bærer ansvaret for, at der i skolen *bliver* mennesker til.

Litteraturliste

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen [Folkeskolens formålsparagraf], LOV nr. 1887 § 1 og 2 (2021). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2021/1887>

Brandstrup, M. (2020, Oktober). *Metoder og tilgange : mentalisering* [Podcast]. Podbean.com. https://www.podbean.com/media/share/pb-zhqtd-f0c638?utm_campaign=embed_player_stop&utm_source=embed_player_pb&utm_medium=download

Brinkmann, S. (2013). Kvalitativ forskning i hverdagslivet. I: S. Brinkmann (Red.), *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet: ti perspektiver på pædagogik* (s. 25-53). Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg., s. 463-479). Hans Reitzels Forlag.

Bruzeliuss, S. (2026, Marts). *Myter om tilknytning* [Podcast]. Velfærdsprofeten. <https://www.kp.dk/nyheder/myter-om-tilknytning/>

Christensen, G. & Hamre, B. (2018). Den anderledes tænknings videnskabsteori. I: G. Christensen & B. Hamre (Red.), *At tænke med Foucault* (s. 20-41). Unge Pædagoger.

Dahler-Larsen, P. (2002). Kvalitetskriterier i kvalitative undersøgelser. I: P. Dahler-Larsen (Red.), *At fremstille kvalitative data* (s. 75-89). Syddansk Universitetsforlag.

Gulløv, E. & Gulløv, J. (2015). Pædagogisk antropologi. Menneske og kultur. I: E. Gulløv & J. Gulløv (Red.), *Håndbog til pædagoguddannelsen: ti perspektiver på pædagogik* (2. udg., s. 369-379). Hans Reitzels Forlag.

Hagelquist, J. (2012). Tilknytning, regulering af følelser, mentalisering og selvets udvikling. I: J. Hagelquist (Red.), *Mentalisering i mødet med udsatte børn: ti perspektiver på pædagogik* (s. 51-77). Hans Reitzels Forlag.

Hjort, K. (2010). Pædagogers etik. I: C. Aabro (Red.), *Om velfærdsstatens forandringer og pædagogers professionsetik* (s. 10-19). BUPL.

Høyen, M. & Brinkkjær, U. (2018). Socialkonstruktivisme. I: A. Holtoug (Red.), *Videnskabsteori: for de pædagogiske professionsuddannelser* (2. udg., s. 175-186). Hans Reitzels Forlag.

Krøjer, J. (2014). Omsorgsfulde drenge og urolige piger - køn og mangfoldighed i skolen. I: O. Løw & E. Skibsted (Red.), *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer* (s. 98-117). Akademisk Forlag.

Kvale, S. (2009). Udførelse af interview. I: S. Kvale & S. Brinkmann (Red.), *Interview* (2. udg., s. 143-162). Hans Reitzels Forlag.

Lynggaard, K. (2025). Dokumentanalyse. I: A. Ringer & M. Heinskou (Red.), *Kvalitative metoder: en grudbog* (4. udg., s. 163-181). Hans Reitzels Forlag.

Mottelson, M. & Muschindky, L. (2021). Analyse. I: A. Holtoug (Red.), *Undersøgelser: Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2. udg., s. 143-149). Hans Reitzels Forlag.

Phillips, L. (2025). Diskursanalyse. I: A. Ringer & M. Heinskou (Red.), *kvalitative metoder: en grundbog* (4. udg., s. 431-458). Hans Reitzels Forlag.

Spilt, J. & Koomen, H. (2022, 21. juni). Three Decades of Research on Individual Teacher-Child Relationships: A Chronological Review of Prominent Attachment-Based Themes. *Frontiers in Education*, (2022.920985).

Sunesen, K. & Sonne, M. (2020). Sådan bruger du videnskabsteori. I: K. Sunesen & M. Sonne (Red.), *Sådan laver du undersøgelser : videnskabsteori, metode og analyse: ti perspektiver på pædagogik* (s. 17-34). Hans Reitzels Forlag.