

R

# Hvor bevæger idegrundlaget i det nordiske familiearbejde sig hen?

En kritisk diskursanalyse af forældreprogrammet  
"De Utrolige År"

**Karin Pharès**

## Sammendrag

I seks år har den danske regering støttet implementeringen og udbredelsen af en ganske særlig måde at strukturere det kommunale familiearbejde på. Denne politiske og økonomiske støtte retter sig mod 18 såkaldte "familieprogrammer" og opfattes i nærværende artikel som et forsøg på at styre familiearbejdet i en bestemt retning. Artiklen bygger på en kritisk diskursanalyse og søger at belyse betydningen af de politiske styringstiltag, som de kommer til udtryk i ét af de 18 programmer ("De Utrolige År"). Analysen belyser, hvordan "De Utrolige År" (re-)producerer to divergerende diskurser. Den ene, og mest dominerende, diskurs objektgør og kategoriserer børn i passive og heteronome positioner, ligesom den positionerer voksne som ansvarlige for at modellere og regulere børn. Den anden af de to overordnede diskurser er mindre udtalt og den indsætter børn og voksne i en symmetrisk relation, der kategoriserer dem som ligeværdige subjekter med agens, kompetencer og talenter. Endvidere diskuterer artiklen risikoen for, at det politiske styringsrationale og de manual- og evidensbaserede programmer mistænkeliggør de professionelles kompetence til at strukturere det faglige felt, hvilket kan medføre, at den praktiske erfaringsbaserede viden undermineres og udgrænses til fordel for programmernes paradigmatisk idegrundlag.

## Abstract

The Danish government has since 2006 been supporting a particular way of structuring family counselling provided by the municipality. The support, economically as well as politically, targets 18 "parental programmes" and is in the article seen as an attempt to direct the counselling in a certain direction. The article is based upon a critical discourse analysis and explores the paradigmatic assumptions underlying the implicit rationale of the political-administrative governance processes as they are expressed in one of the 18 programmes ("The Incredible Years"). The analysis finds that The Incredible Years is (re-)producing two principal discourses. The first and most dominant discourse objectifies and categorises children in positions with little or no agency at all, and establishes adults as the ones in charge of sculpturing the children. The other main discourse is less articulated, and it places children and adults in a symmetric relation, which establish the subject-categories with an equal amount of agency. Furthermore the article discusses the programme's influence and its consequences in relation to professional and theoretical knowledge. It explores how the paradigmatic assumptions underlying the implicit rationale in manualized and evidence-based practices are threatening to erode and overthrow practical and experience-based knowledge.

## Introduktion

De seneste årtiers udvikling i retning af at se og forstå børn som aktive medkonstruktører af eget liv trues i disse år af politiske styringslogikker. Således belyser nærværende artikel, hvordan man fra politisk side i Danmark (såvel som i Norge og Sverige) anbefaler og støtter udbredelsen af bestemte manual- og evidensbaserede tilgange i det kommunale arbejde. Hermed gør forgangne tiders behavioristiske og autoritære ideer igen indtog i Norden – og det sker under dække af *positive relationer og anerkendende tilgange*.

Siden 2006 har den danske regering ydet gedigen og stigende politisk såvel som økonomisk støtte til 18 såkaldte "forældreprogrammer", og social- og integrationsministeriet har via finanslovsbevillinger arbejdet for at sikre programmernes udbredelse og implementering i de danske kommuners sociale praksis. Den 15. marts 2012 udtalte social- og integrationsministeren, at hun vil tvinge alle 98 kommuner i Danmark til at bruge tre<sup>1</sup> af de 18 forældreprogrammer (dagbladet Politiken 15. marts 2012). Denne udmelding er et opgør med en årelang tradition for metodefrihed i det kommunale familiearbejde. Således søges en professionsudvikling, som har været informeret af faglig refleksivitet og lydhørhed over for det lokale og unikke, erstattet med et manualbaseret metodegrundlag, der er udviklet eksternt og uafhængigt af den lokale kontekst. Hermed undermineres og udgrænses de faglige professionslogikker til fordel for statslig styring af mulighedsbetingelserne i det kommunale familiearbejde.

Det politiske argument for at tvinge alle landets kommuner til at arbejde med de tre programmer er, at de alle er evidens- og manualbaseret. Imidlertid foreligger der

endnu ikke nogen undersøgelser af programmernes teoretiske afsæt og paradigmatisk grundlag. Således har der i den intense fokusering på evidens og manualer været forbavsende lidt interesse for, hvordan børn og familier, der udsættes for forældreprogrammerne, mødes.

*Det intense fokus på effekt og evidens risikerer at influere negativt på den faglige kvalitet, idet væsentlige dele af feltets problemstillinger ofte sammensatte og komplekse karakter let nedtones eller overses helt.*

På den baggrund vil jeg undersøge, hvordan de politiske interesser via forældreprogrammerne påvirker de grundlæggende måder, hvorpå virkeligheden forstås og forklares i det kommunale familiearbejde i Danmark. Undersøgelsen søger at afdække de paradigmatisk antagelser, der danner grundlag for de dominerende videns- og betydnings-systemer i ét af de omtalte forældreprogrammer. Særligt vil jeg have øje for, hvilke subjektpositioner og sociale relationer, der etableres, legitimeres og tilbydes.

Således lægger nærværende artikel sig i forlængelse af det arbejde, som blandt andre D. Mitchell, (2006), N. Rose (2009) og T. Popkewitz (2000) har gjort. Især tager jeg udgangspunkt i deres interesse for, hvordan subjektuddannelse påvirkes i spændingsfeltet mellem politik og praksis.

Et af tre programmer, som social- og integrationsministeren vil pålægge kommunerne at anvende, er "De Utrolige År" (DUÅ), der også har gjort sit indtog i både Norge<sup>2</sup> og Sverige.<sup>3</sup> Herudover er DUÅ et af de mest udbredte programmer i Danmark,<sup>4</sup> hvorfor det empiriske nedslag i artiklen er

den danske oversættelse af Carolyn Webster-Strattons bog "De utrolige år – En problemløsnings-Guide for forældre til børn mellem 3 og 8 år" (Webster-Stratton 2006), da det er den lærebog, der anvendes i træningsprogrammerne under DUÅ og således bruges som håndbog af de gruppeledere, der står for træningsprogrammerne (Webster-Stratton 2006: 7).

Webster-Stratton gør ikke rede for den teoretiske referenceramme i bogen, men på Servicestyrelsens hjemmeside kan man læse, at DUÅ er baseret på "...anvendt adfærdsanalyse, udviklingspsykologi, social læringsteori og kundskaben om gruppeprocesser."<sup>5</sup> Endvidere beskriver servicestyrelsen, at DUÅ består af seks forældreprogrammer, hvoraf de fire er iværksat i Danmark, to børneprogrammer, der begge er implementeret i flere danske kommuner samt et enkelt program for personale i skoler og børnehaver, som også er tilgængeligt i flere kommuner i Danmark. Samtlige programmer er gruppebaseret og anvender videomodellering, rollespil, praktiske aktiviteter og direkte feedback fra terapeut eller andre gruppe-medlemmer.<sup>6</sup>

Målgruppen som spreder sig over børn i alderen fra nul til tolv år rummer det forebyggende arbejde såvel som: "... børn i begyndende eller alvorlige adfærds vanskeligheder..."<sup>7</sup> Programmerne favner således bredt og Holstebro kommune beskriver da også, hvordan programmerne har: "...givet personalet et fælles sprog om hvordan man møder børnene og forstår børnenes behov."<sup>8</sup>

## Baggrund

En evalueringsbølge har sat sit aftryk på Norden (Greve 2002, Østergård Andersen,

Hjort og Schmidt 2008, Dahler-Larsen 2002, 2009). I Danmark ses det bl.a. i Servicestyrelsen under Socialministeriet, der igennem flere år har søgt at "... sikre(r), at Folketingets sociale- og velfærdspolitiske beslutninger bliver omsat korrekt og hurtigt til praktisk social indsats i kommunerne."<sup>9</sup> Endvidere arbejder Servicestyrelsen på, at denne sociale indsats: "... base-res på effektmåling, forskningsbaseret viden og dokumentation..."<sup>10</sup> Således har diskursen i og omkring det sociale arbejde de seneste år været præget af, hvordan det sociale arbejde kan legitimere sig og dokumentere den ønskede effekt.

Denne diskurs bygger på krav og forventninger om, at det sociale arbejde tager udgangspunkt i "best practice" og har ført til, at feltet fortløbende bliver præsenteret for kvalitetssikringsværktøjer, styringssystemer, manualer og programmer, som ofte er udviklet af fagfolk, der står uden for den praksis, de forsøger at udvikle styringsværktøjer til.

Det intense fokus på effekt og evidens risikerer at influere negativt på den faglige kvalitet, idet væsentlige dele af feltets problemstillinger ofte sammensatte og komplekse karakter let nedtones eller overses helt. I forlængelse heraf kan evalueringsbølgen ses som en kamp om viden. Således argumenteres det, at evaluering og dokumentation som en del af styringen af den offentlige sektor på en og samme tid producerer og regulerer den viden, der gør sig gældende og sætter ramme for legitime handlinger i det sociale arbejde (Andersen, Hjort og Schmidt 2008).

På denne baggrund bliver det væsentligt at belyse og problematisere mulige konsekvenser af disse dominerende forestillinger. Opmærksomhed på de faglige og erkendelsesmæssige omkostninger, der

kan tænkes at knytte sig hertil, er kun rejst sporadisk i Danmark, hvorfor nærværende artikel søger at give sit bidrag.

## Teoretisk udgangspunkt og metode

Artiklen anvender Faircloughs kritiske diskursanalyse til at belyse de subjektpositioner og sociale relationer, DUÅ gør tilgængelige. Til denne dimension af analysen inddrager jeg følgende af de tekstnære og grammatiske analysekategorier, som Fairclough foreslår (Fairclough 2008): Overordnet undersøger artiklen, hvilke *ordvalg* der gør sig gældende i DUÅ. Således efterspores den måde, hvorpå betydning fastlægges i valg og deraf følgende fravalg af ord og begreber.

På et mere specifikt niveau benytter artiklen *modalitet*. Begrebet er et mangefacetteret analyseværktøj, og jeg vil her redegøre for de facetter, jeg vælger at tage i brug. Eksempelvis benytter jeg modalverber samt -adverbier til at belyse graden af affinitet i teksten. Dette for at afdække, hvor kategorisk noget hævdes. Således giver en høj grad af affinitet ringe muligheder for alternative repræsentationer, mens lav affinitet giver plads til refleksion.

Ligeledes får graden af *transitivitet* en central plads i artiklen. Transitivitet angiver relationen mellem subjekt, objekt og det omtalte fænomen i teksten; udtaleren kan gøre subjekter mere eller mindre passive gennem forskellige måder at italesætte forskellige forhold og fænomener på. I arbejdet med transitivitet sætter jeg fokus på, hvordan forskellige stedord som "man", "du" eller "jeg" benyttes, da disse angiver, hvorvidt et givent fænomen konstrueres som en naturlighed, der eksisterer uden

menneskelig indblanding, eller som en effekt af nogens handlinger. Således sættes fokus på, hvordan de forskellige aktørers ansvar henholdsvis tydeliggøres eller overses, samt hvilke konsekvenser dette kan have for eksempelvis konstruktionen af relations- og subjekt kategorier.

Sidst men ikke mindst vil jeg benytte mig af Faircloughs forslag om at lede efter *præsuppositioner*. Præsuppositioner gør sig gældende i de sætninger, der opbygges på en sådan måde, at indholdet, eller dele heraf, udsiges som noget, der allerede er legitimeret som objektivt sandt eller ontologisk faktisk og dermed unddrager sig reflektoriske overvejelser og diskussion. Man kan sige, at præsuppositioner gemmer implicite antagelser og således gør det svært at betvivle disse.

Faircloughs begreber og analytiske metodologi kan samles i en tredimensionel model, der illustrerer en ramme for hans forståelse af og arbejde med diskursanalyser. Grundlaget for modellen er, at Fairclough anskuer enhver diskursiv begivenhed fra tre perspektiver; således analyserer han en given tekst både i en tekstuel dimension og i lyset af den diskursive praksis, ligesom han tager højde for den sociale praksis (Fairclough 2008).

I analysen af DUÅ kategoriserer jeg den diskursive praksis som den dimension, hvori jeg kan indkredse, navngive og beskrive de centrale diskurser, mens jeg i den tekstuelle dimension vil redegøre for, hvordan diskurserne konstrueres og artikuleres.

Slutteligt vil jeg via den tredje dimension, den sociale praksis, sætte de to første undersøgelser i relation til det politiske rationale samt andre centrale tankefigurer, der præger det sociale niveau. Med lidt andre ord benytter jeg i næste afsnit den

tekstuelle dimension til at uddrage en *beskrivelse* af, hvordan DUÅ trækker på bestemte diskurser, mens jeg på det diskursive praksisniveau, til sidst i artiklen, foreslår en *fortolkning* af diskursernes relation til den sociale praksis.

Hermed lægges hovedvægten på en analyse af DUÅ som en diskursiv begivenhed i den tekstlige dimension, mens de to andre dimensioner nedtones til at danne baggrund og resonans for den tekstlige analyse. Således er valget til dels faldet på Fairclough, fordi hans fokus på sammenhængen mellem de politiske styringsprocesser og den praksis, der udspiller sig i kommunen, knytter an til det politiske styringsrationales indflydelse på udviklingen af praksis i det kommunale familiearbejde. Dog lægger nærværende artikel hovedvægten på Faircloughs tanker om sprogets "interpersonelle funktion". Sprogets interpersonelle funktion dækker i Faircloughs forståelse over de måder, hvorpå sociale identiteter og sociale relationer bygges op, iscenesættes og forhandles i diskurser.

Som supplerende perspektiv på, hvad forældreprogrammet kan betyde for identitetsdannelsen, benyttes Foucaults begreb "selvteknologi". Dette begreb aktualiseres ved at rette opmærksomhed på, hvordan subjektet på én og samme tid gøres til objekt og søger at skabe sig selv; altså subjektets muligheder for at udfylde og navigere i det mulighedsrum, de politiske processer stiller til rådighed for det kommunale familiearbejde.

Faircloughs ideer stemmer fint overens med den socialkonstruktionistiske forståelse af, at selvet skabes i (samspil med) de gældende normer og konventioner, som begrebet selvteknologi lægger op til. Endvidere lægger Foucault i sin anvendelse af begrebet vægt på det disciplinerende

aspekt, når han taler om, at de sociale normer *regulerer* selvets skabelsesproces: De udefrakommende normer og diskurser internaliseres i subjektet og tager således form af selvregulerende måder at tænke og handle på. Med lidt andre ord betyder selvteknologi, at bestemte normer eller diskurser samt måder at forstå og forklare bestemte fænomener på indoptages i subjektet og regulerer både tanke- og handlemønstre (Foucault 2005).

Således argumenterer jeg, at begrebet *selvteknologi* aktualiseres, idet DUÅ udgør en indsnævring af mulighedsrummet i det kommunale familiearbejde, som de professionelle forventes at manøvrere i. Eller med lidt andre ord: De professionelle opnår legitimitet og anerkendelse for deres faglige kompetence, såfremt de tager (selv)styring på særlige måder og således agerer, som det foreskrives fra det politiske niveau.

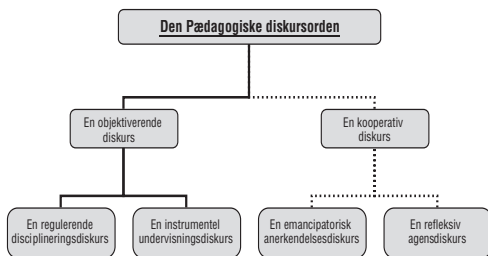
Ydermere sætter artiklen det, jeg definerer og beskriver som den herskende diskursorden i DUÅ, i relation til det omkransende sociale rum ved at se på, hvordan begrebet *selvteknologi* kan sættes i relation til *deprofessionalisering* og *det modernistiske paradigme*.

Eftersom "Forbindelsen mellem tekst og social praksis ses som medieret af den diskursive praksis" (Fairclough 2008: 152), bliver Faircloughs diskursanalytiske redskaber, som jeg anvender i forbindelse med det diskursive aspekt af analysen, også relevante her. Således vil jeg også i min undersøgelse af den sociale praksisdimension benytte mig af begreberne *diskursorden*, *teknologisering*, *interdiskursivitet* og *hegemoni* for herigennem at belyse, hvordan den diskursorden, der er dominerende i DUÅ, kan relateres til den sociale praksis og de hergældende vidensregimer.

## Diskursordenen i DUÅ

Analysen afdækker to divergerende diskurser i DUÅ. Den ene og mest fremtrædende kalder jeg *en objektivierende diskurs*, mens den anden og mindst udfoldede benævnes som en *kooperativ diskurs*. Den objektivierende diskurs deler sig i to retninger: en *regulerende disciplineringsdiskurs* og en *instrumentel undervisningsdiskurs*. Den kooperative diskurs viser sig hovedsageligt via en *emancipatorisk anerkendelsesdiskurs* samt en knapt så fremtrædende *refleksiv agensdiskurs*.

Inden jeg gennemgår diskursordenen nærmere, har jeg for overblikkets skyld søgt at illustrere den pædagogiske diskursordenen i et simpelt organisationsdiagram nedenfor:



De centrale grundantagelser i den objektivierende diskurs trækker på et teknisk-instrumentelt rationale og kan spores tilbage til den modernistiske forestilling om, at verden kan begribes og behandles på måder, der sætter mennesket i stand til at modificere og kontrollere verden og alle dens fænomener.

I forlængelse heraf ligger en af de mest centrale tankefigurer i den objektivierende diskurs, nemlig subjekt-objekt dualismen. I denne tankefigur objektiviseres børnene og deres adfærd under den voksnes undersøgende blik. Eller med lidt andre ord: De voksne positioneres som *handlende* sub-

jekter, der forholder sig til børnene, som til gengæld positioneres som objekter: dem, der skal undervises, reguleres, formes eller *behandles* på anden vis.

Nedenfor vil jeg anskueliggøre, hvordan denne subjekt- og relationskategorisering træder frem i teksten, ligesom jeg vil eksemplificere, hvordan børns adfærd i denne diskurs begribes og beskrives som et strategisk spil, der skal håndteres med modstrategier. Således er den objektivierende diskurs også karakteriseret ved at indeholde en strategisk inspireret idé om, at ting ikke er, som de ser ud. Derimod kan voksne med den rette viden og indsigt gennemskue eller se bag om børns adfærd og dernæst afdække og forstå børnenes strategi og således afsløre, hvad adfærden i virkeligheden udtrykker, og hvordan de voksne bør agere for at stimulere og modificere børnene i den retning, de ønsker. I forlængelse heraf ligger et andet centralt tema, som den objektivierende diskurs retter sig imod, nemlig dannelsesstænkning eller den i en diskursteoretisk terminologi meget centrale subjekt-kategorisering. I den objektivierende diskurs har subjektets dannelse at gøre med det at danne, skabe eller forme andre. Man tænker og taler i denne diskurs hovedsageligt om, hvordan subjektet bør positioneres.

I modsætning hertil interesserer man sig i den kooperative diskurs mere for, hvordan subjekter positionerer sig i relation til hinanden. I denne diskurs tænkes og tales der om dannelse som *selvdannelse* og *samdannelse*. Modsat den objektivierende diskurs, der knytter forældreopgaven til at regulere, kontrollere og tilrettelægge børnenes liv, er der i den kooperative diskurs fokus på at sikre barnets ret til at vokse op under vilkår, der faciliterer personlig myndighed og fremmer barnets muligheder for

at skabe sig selv i en selvstændig udviklingsproces, der tager udgangspunkt i det enkelte barns egne erfaringer, initiativer og interesser.

Som en anden modsætning til den objektiverende diskurs anskuer man indenfor den kooperative diskurs også adfærd som noget, der samskabes i en proces, der er karakteriseret af gensidig til- og afpasning. Således positionerer børn og forældre sig i en symmetrisk eller ligeværdig relation, der vægter barnets og forældrenes subjektive perspektiver som lige gyldige. Den kooperative diskurs retter sig mod børn og forældre som subjekt-kategorier med agens, kompetencer og talenter. Jeg vil nedenfor belyse denne forskels betydning for, hvilke subjekt-kategorier og relationstyper, der legitimeres i de forskellige diskurser, ligesom jeg vil redegøre for, hvordan den kooperative diskurs viser sig at have et mere strategisk og syntetisk formål.

Men først nogle karakteristika ved de fire diskurser, som analysen centrerer sig omkring:

*Den regulerende disciplineringsdiskurs* udspringer af den objektiverende diskurs og består af to hovedkomponenter. For det første artikuleres det regulerende aspekt som en grundlæggende del af forældreskabet. Som det fremgår nedenfor, spiller dette regulerende aspekt en central rolle i DUÅ, idet det anses som en del af "Grundlaget for at opnå succes som forælder". (Webster-Stratton 2006: 29).

Den anden centrale dimension i denne diskurs er disciplineringsstanken, der ligeledes indsættes som en forudsætning i det succesfulde forældreskab. Begge dimensioner retter sig mod de voksne som de handlende agenter og børnene som endnu

passive og ufærdige udgaver heraf. Denne diskurs reproducerer og reproduceres af den teknisk-instrumentelle forestilling om, at verden og alle dens fænomener, herunder også mennesker og sociale relationer, kan gennemskues, kontrolleres og modificeres.

Den regulerende disciplineringsdiskurs kommer i DUÅ til udtryk gennem ordvalg som, "kontrol", "konsekvens", "træning" og "stimuleringsprogrammer" samt "disciplinerings-teknikker" som eksempelvis at "ignorere ubegrundet angst, gråd, piveri, klynkeri eller anden uartig adfærd" i forbindelse med handleanvisninger og via ord som: "genstridig", "doven", "uopmærksom", "impulsiv", "selvoptaget" og "egocentrisk" i forbindelse med beskrivelser af barnet. Ligeledes anvendes småord som "bør" og "skal", ligesom diskursen gør brug af kategorisk objektive modaliteter som "faktisk er det...", "sandheden er..." eller "i virkeligheden...".

*Den instrumentelle undervisningsdiskurs* tager også afsæt i den objektiverende diskurs og indeholder et modernistisk vidensideal, hvor underviseren tilfører eller indgyder den, der undervises, viden.

Således opfattes viden i den instrumentelle undervisningsdiskurs som en fast størrelse, der via et neutralt sprog kan overføres fra et individ til et andet. Endvidere vil jeg påvise, hvordan denne diskurs i lighed med den regulerende disciplineringsdiskurs positionerer de voksne som handlende subjekter og børnene som passive objekter. Udtalelser indenfor de objektiverende diskurser forudsætter, at den, der udtaler sig, har objektiv og absolut viden om børns behov, følelser og intentioner og dermed evner at gennemskue, hvad der i *virkeligheden* sker og er brug for.

Den instrumentelle undervisningsdiskurs kommer til udtryk gennem ordvalg som: "instrukser", "stimuleringsprogrammer", "belønning", "anspore", "effekt", "præstationer", "færdigheder", "undervisning" og "strukturerede og organiserede aktiviteter" samt "træningsture" i forbindelse med handleanvisninger og ligesom diskursen viser sig via ord som: "at lystre", "at lege og tale stille", "spise på en voksen måde" samt "være artig" om den adfærd, som børnene skal lære. Også i denne diskurs udtrykkes en høj grad af affinitet, idet mange udsagn artikuleres på måder, der efterlader ringe muligheder for refleksion, alternative forståelser og/eller kritisk stilningtagen.

*Den emancipatoriske anerkendelsesdiskurs* udspringer, i modsætning til de to ovenfor beskrevne diskurser, af det, jeg har kaldt en kooperativ diskurs. På den ene side artikulerer den emancipatoriske anerkendelsesdiskurs nogle emancipatoriske tanker, og på den anden side inkorporeres anerkendelsesbegrebet.

Den emancipatoriske dimension kommer til udtryk i idéer om, så vidt det er muligt, at lade barnet vokse frit ud fra egne evner og iboende kræfter, mens ideen om anerkendelse genkendes i bestræbelser på at knytte an til og understøtte barnets måde at erkende verden på. Således retter det grundlæggende spørgsmål i denne diskurs sig mod måder, hvorpå forældre kan facilitere og skabe en understøttende grobund for deres børns udvikling af egen autonomi og selvstændighed. Denne interesse for barnets værdier, livsdrømme, behov og handlekraft medfører kommunikations- og relationsformer, der hæmmer rigide magtstrukturer og faciliterer autonome subjekt kategorier.

Med andre ord retter denne diskurs sig ikke mod børnene som objekter, men fokuserer på relationer og anvender ord som, "samarbejde", "følsomhed", "varme" samt "respektfuldt og tillidsfuldt forhold mellem børn og forældre". Således italesættes denne diskurs da også som en modvægt til de dominerende og ovenfor præsenterede diskurser under den objektiverende diskurs: "Selvfølgelig skal regler og beskeder afvejes med varme, ros og følsomhed..." (Webster-Stratton 2006: 339 – min kursivering). Ligeledes gør det første ord i citatet, "Selvfølgelig", det svært at sætte spørgsmålstegn ved den grundlæggende antagelse om, at regler og beskeder er nødvendige.

*Den refleksive agensdiskurs* har sit afsæt i den kooperative diskurs og retter sig mod etableringen af subjekter og sociale relationer som et resultat af et gensidigt positioneringsforhold mennesker imellem. Således forstås sociale relationer og subjekt kategorisering i denne diskurs som socialt konstruerede rammer for mulig agens. I denne forståelse konstrueres subjektet i en kontinuerlig forhandlings- og positioneringsproces i de interpersonelle relationer.

Den refleksive dimension udtrykkes i et fokus på subjektive refleksioner som væsentlige elementer i denne proces. Endvidere sætter det refleksive aspekt fokus på, hvordan relationer konstituerer subjektets positionering i relation til den omgivende verden. Den refleksive agensdiskurs retter fokus på børnenes subjektive begrundelser for deres adfærd i modsætning til at italesætte og etablere de voksnes antagelser som gældende.

Denne diskursivering kommer til udtryk i ordvalg og formuleringer som: "Du kan *opmuntre* børnene til at *udtrykke deres*



følelser og ideer...” (Webster-Stratton 2006: 328 – min kursivering) og ”Forsøg at behandle hvert barn som en *enestående og speciel person*, der har sine *egne evner og behov*.” (Webster-Stratton 2006: 328 – min kursivering). Endvidere præges denne diskurs af modalverber, som eksempelvis *kan* i det første af ovenstående citater, samt andre modificerende småord som *måske* og *lidt*, der i lighed med *forsøg* (brugt i nummer to af ovenstående citater), peger på lav affinitet og således mindsker diskursens gennemslagskraft.

## Eksempler på, hvordan diskurserne kommer til udtryk i DUÅ

Under overskriften ”Advarsel” artikuleres den regulerende disciplineringsdiskurs, idet forældrene forberedes på, at barnet til tider ”... leger uhensigtsmæssigt, eller er uartig ved at pibe, hyle op, kaste med legetøjet eller være destruktiv på andre måder.” (Webster-Stratton 2006: 43). Derpå følger to handleanvisninger, der foreslår at ignorere: ”... vend dig væk og begynd at lege med et andet stykke legetøj...” eller at afbryde legen: ”... med en enkelt bemærkning om, at når du kaster med klodser, må vi holde op med at lege”. (Ibid.). Endvidere instrueres forældrene i at være konsekvente: ”Det er vigtigt, at du overhører protester og argumenter... Gå væk og overhør trygleriet. Når først dit barn lærer, at det ikke kan manipulere dig til at fortsætte legen vil protesterne aftage”. (Ibid.). Bydeformen, der bruges i forbindelse med handleanvisningerne: ”vend dig væk og begynd at ...” samt ”gå væk og overhør...”, er typisk i den samlede tekst og forekommer oftest i forbindelse med de to objektiverende diskur-

ser: Sætningskonstruktionen inviterer ikke læseren til en refleksiv dialogisk eftertænkning og giver ikke plads til at interessere sig for børnenes subjektive perspektiv. Derimod præsupponeres det, at barnets adfærd kan tages som udtryk for manipulation, ligesom det ”... at kaste med legetøjet” ”pive” eller ”hyle op” forstås og forklares som destruktiv og uartig adfærd.

I denne forståelsesramme naturaliseres vigtigheden af at ”overhøre protester og argumenter”. Det være sig barnets eller en anden voksen, der for eksempel anser det at *kaste med legetøjet* som en central del i en kreativ leg, hvor barnet gør sig vigtige erfaringer med tyngdekraft. Således vinder den objektiverende diskurs hegemonisk status, idet der etableres ringe muligheder for alternative perspektiver fra eksempelvis en refleksiv agensdiskurs, der måske ville anse barnets *hylene op* for at være et legitimt led i en proces, hvor han eller hun er i gang med at lære, hvorvidt verden er et sted, hvor man kan forvente hjælp, eller fra den emancipatoriske anerkendelsesdiskurs, der kunne begribe og beskrive det at *pive* eller *kaste med legetøjet* som barnets erfaringsdannelse i forbindelse med at genkende, skelne mellem og udtrykke sine følelser.

Som et eksempel på, hvordan den emancipatoriske anerkendelsesdiskurs kommer til udtryk i kapitel et, kan følgende citat fremhæves: ”Når man leger med sine børn, er det første skridt at følge deres udspil, idéer og fantasi, frem for at påtvinge dem sine egne.” (Ibid.: 33). Her artikuleres en forståelse af, at børn har deres subjektive ideer og tankeverden, som den voksne har til opgave at anerkende og knytte an til. I den refleksive agensdiskurs rettes fokus på de indbyrdes relationer, idet leg indsættes som noget, der ”... hjælper

med at knytte varme bånd og en stærk tilknytning mellem familiemedlemmerne...". (Ibid.: 31).

Imidlertid kommer den objektiverende diskurs til udtryk som en overordnet og dominerende forståelsesramme i kapitlet. Det kan eksemplificeres med følgende citat: "Det er sandt at helt små børn giver sig i kast med en vis form for spontan leg, men det er også sandt, at deres instinkt mod kreativ leg gradvis forsvinder uden voksen indblanding, der kan stimulere denne udvikling." (Ibid.). I første del af citatet tilslutter DUÅ sig en opfattelse af, at børn har egen vilje, intention og agens i retning af at kunne og ville lege. Dog opbygges sætningen med lav affinitet: udsagnet modificeres med ordene *en vis form*, ligesom udsagnet begrænses til at gælde *helt små børn*. Endvidere opblødes budskabet med det lille ord *men* efter kommaet, hvorefter der indsættes et klart og tydeligt budskab om, at børn har brug for *voksen indblanding* og *stimuli* for at sikre den ønskede udvikling. Ordet *sandt* indfører præsuppositioner, der gør det svært at opstille alternative forståelser og den objektiverende diskurs tildeles hegemonisk karakter med ordet *men*, der underkender den første sandhed, og således legaliseres sandhed nummer to som den vægtigste.

Endvidere artikuleres den strategiske dimension omkring formålet med at anerkende barnets ideer og perspektiv: "... – og hvis du samarbejder med deres regler og anerkender dem, vil de være mere tilbøjelige til at gå med på dine regler i andre situationer." (Ibid.: 36).

Den kooperative diskurs kommer dog til orde i følgende citat fra kapitel 3: "Med mindre børnene får en vis medindflydelse, er programmet dømt til fiasko." (Ibid.: 75). Men den omkranses og opluges af den

strategiske dimension, der kendetegner de to objektiverende diskurser, og som artikuleres i sætningerne der følger: "Hvis de fornemmer, at du ikke er villig til at overlade noget af styringen til dem, kan de finde på at sætte hælene i og yde modstand. På den måde vil de flytte deres fokus på glæden ved at samarbejde om god opførsel til det tilfredsstillende i at vinde en magtkamp ..." (Ibid.).

Et andet tema, der understøtter den regulerende disciplineringsdiskurs præsenteres under overskrifter som: "Hold stimuleringsprogrammer og disciplin adskilt" (Ibid.: 82) og "Før kontrol med dit program". (Ibid.). Handleanvisningerne under den første overskrift introducerer "... fjernelse af privilegier som disciplineringsteknik..." (Ibid.) og legitimerer subjekt kategorier, der deler sig i henholdsvis magtfulde og magtesløse positioner. Handleanvisningerne under den anden overskrift understøtter disse subjekt kategorier ved at understrege vigtigheden af, at den voksne fastholder sin magtposition: "Du kan miste kontrollen med dit stimuleringsprogram på mange måder. Den første er at betale for 'næsten' præstationer, det vil sige at give dine børn belønninger, selvom de ikke har opnået det nødvendige antal points." (Ibid.).

I kapitel fire artikuleres grænsesætning som en objektiv nødvendighed: "... det er nødvendigt, at forældre styrer og sætter grænser for uhensigtsmæssig adfærd(...)" (Ibid.: 85) ligesom det antages, at "... alle børn vil sætte deres forældres regler og beskeder på prøve." (Ibid.). Her konstrueres en relationstype, der er præget af kamp og polarisering: Forældrene, der på den ene side er nødsaget til at sætte grænser overfor deres børn, der på den anden side uundgåeligt vil bryde disse. Dette ideationelle billede forstærkes eksempelvis med føl-

gende sætning: "Det er nemlig først, når børn bryder en regel, at de lærer, at den virkelige gælder." (Ibid.). Hvordan læringen sker, ekspliciteres ikke i sætningen, derimod trækkes implicit på de forforståelser, der i resten af teksten domineres af forældredimensionen som den subjektkategori, der former, underviser og udvikler barnet ved hjælp af de belønnings- og disciplinerings-systemer, der allerede er blevet omtalt her i analysen. Ordet *nemlig* er her medvirkende til at tilføre sætningen høj affinitet, idet årsags-virkningsforholdet naturaliseres og indsættes som en objektiv sandhed.

Det næste, jeg vil pege på, er, at "beskeder" indsættes som den primære kommunikationsform i forbindelse med grænsesætningen. Dette anes svagt i nummer 2 af ovenstående citater, men kan også illustreres ved at se på overskrifterne i kapitel fire: 10 ud af i alt 14 overskrifter indeholder ordet beskeder. (Ibid.: 85–98.) Denne kommunikationsform er karakteriseret ved en endimensionel linearitet og trækker således på den objektiverende diskurs.

Til sidst vil jeg her give et eksempel på, hvordan den kooperative diskurs fortrænges og undermineres af den objektiverende diskurs: "Undgå at kritisere dine børn, når du giver dem en besked. Negative beskeder får dem til at føle sig uduelige og de går i forsvarsposition og bliver mindre tilbøjelige til at lystre." (Ibid.: 92). Her reproduceres den kamprelaterede relationstype med ordet *forsvarsposition*, og argumentationen sigter på at øge muligheden for, at barnet bøjer af og følger den voksne. Også den strategiske dimension, der karakteriserer den objektiverende diskurs, reproduceres, når formålet med at relatere sig til børn som subjekter med egne tanke-systemer, ideer og ønsker formuleres i følgende citat: "Hvis du er lydhør over for dine børns ønsker, og

giver dem lidt ekstra tid, er det mere sandsynligt, at du kan få dem til at gøre, hvad du beder dem om..." (Ibid.).

## Samlede betragtninger og en opsamling

En af måderne, hvorpå DUÅ forstærker interpellationen, består i at henvise til "forskning og andre undersøgelser" og bruge vendinger som "Man har kunnet konstatere..." og "Det har ligeledes vist sig..." samt ord, der allerede er blevet nævnt her i artiklen, "faktisk", "nemlig" og "endvidere". Ordet "endvidere" har den egenskab, at det kan koble et nyt budskab op på det, der i sætningen forinden er blevet underbygget af forskning eller anden legitim videnskonstruktion. Dette konstituerer Webster-Stratton som kyndig og velorienteret og i besiddelse af indiskutabel viden om faktiske forhold, hvilket gør det svært at fremsætte alternativer til de ideationelle virkelighedsrepræsentationer, herunder subjektkategorier og relationstyper, der etableres i DUÅ.

Udover de mange instruerende italesættelser, bogen indeholder, artikuleres også et øvre niveau, der instruerer læseren i at have tillid til metodens effekt såvel som dens legitimitet: "Jo mere du øver dig på de forskellige forældrekompetencer, desto mere naturligt vil det blive for dig at bruge dem automatisk." (Webster-Stratton 2006: 23). Således interPELLERES læseren i en position, hvor han/hun overhører eventuel subjektiv tvivl eller ubehag og i stedet lader sig styre af metoden.

I denne form for interpellation aktualiseres begreberne *selvteknologi* og *deprofessionalisering*, som knytter an til de fremtalte lodrette forbindelser til det poli-

tiske styringsrationale. Når de professionelle virke tager afsæt i manualer, der be- og foreskriver den mest effektive handlestrategi, udhules den professionelle autonomi, idet beslutninger om, hvordan og hvornår der skal handles, ikke længere er afhængige af den professionelle faglige og personlige erfaringsgrundlag. Således udgrænses den praktiske erfaringsbaserede viden, ligesom anden faglig og teoretisk viden – i kraft af manualernes evidensbaserede status – nemmere kan kategoriseres som uvidenskabelig, ubrugelig og uaktuel. Med andre ord reduceres den faglige refleksivitet og det fagligt informerede professionelle råderum i takt med manualernes indtog i det kommunale familiearbejde.

Konsekvenserne af de politiske styringsprocesser vil blive diskuteret nedenfor, men inden da vil jeg pege på, at der i DUÅ findes flere eksempler på, hvad Fairclough kalder teknologisering: "... diskursteknologierne er generelt designede til at have specifikke effekter på et publikum (klienter, kunder, forbrugere), som *ikke* er blevet undervist i dem." (Fairclough 2008: 82). Således kan teknologiseringen genkendes i DUÅs etablering af kommunikation som en kategori, der kan effektiveres og knyttes til viden, indsigt og magt.

For det første handler del 2 i Webster-Strattons bog om kommunikation, hvorfor ét af kapitlerne hedder: "Lær at kommunikere effektivt" (Webster-Stratton 2006: 235) ligesom der i de andre kapitler forekommer indtil flere råd om, hvordan forældre kan styrke deres egne og herigennem også deres børns kommunikationsfærdigheder. For det andet kan nævnes følgende instruktion fra del 1: "Giv bydende besked med udsagnsordet først i sætningen." (Webster-Stratton 2006: 91).

Endvidere uddyber Fairclough, hvad han mener, når han taler om diskursteknologier: "De skaber diskursiv forandring gennem bevidst design." (Fairclough 2008: 83), ligesom han tilføjer et andet og relateret begreb: "syntetisk personificering", der dækker over en proces som indebærer, at interpersonel mening manipuleres via simulering af mellemmenneskelig ligeværdig kommunikation for at opnå strategiske, instrumentelle effekter (Fairclough 2008). Denne proces kan identificeres flere steder i Webster-Strattons bog.

For det første simuleres "... konversationens almindelige ansigt til ansigt-kommunikation..." (Fairclough 2008: 160) ved, at bogen gør brug af subjektive modaliteter, som *du* og *jeg*, refererende til henholdsvis læser og forfatter. På denne måde etableres en uformel og individualiseret kommunikations- og relationsform, der påvirker læser til at se sig selv i, hvad der umiddelbart synes at være en relativ personlig og ligeværdig subjektkategori.

For det andet kan det diskuteres, om den kooperative diskurs bedst begribes som undertrykt, latent og tilbagetrukket, eller om den måske bedre kan beskrives som værende kosmetisk, simuleret eller syntetisk i sin karakter. Således retter spørgsmålet sig mod, hvorvidt den kooperative diskurs artikuleres på måder, der giver den reel betydning, eller om den nærmere fungerer som en måde, hvorpå DUÅ kan imødegå, tage højde for og/eller afværge de vægtigste modargumenter.

## Diskussion og konklusion

Analysen peger på en diskursiv kamp om hegemoni i DUÅ mellem, hvad jeg kalder en kooperativ og en objektivierende diskurs.

Ifølge Fairclough kan hegemonisk kamp tages som udtryk for, at det paradigmatisk grundlag er under udvikling eller forandring.

Imidlertid har den kooperative diskurs, ifølge min analyse, for svagt et gennemslag til at kunne udfordre naturaliseringen af den objektiverende diskurs i DUÅ. Således domineres DUÅ af en objektiverende diskurs, som definerer og fastlægger det gældende videns- og betydningssystem, der etablerer de subjekt-kategorier og relationstyper, som artiklen her interesserer sig for. Dette får betydning for såvel børn som forældre og for de professionelle, der arbejder med programmet. Inden jeg gør mig tanker om konsekvenserne for de professionelle og professionen som helhed, vil jeg her sætte fokus på, hvilke typer af identitet og sociale relationer der etableres i DUÅ. Med lidt andre ord vil jeg nu samle op på, hvordan det menneskelige selv som kategori konstrueres. Ligeledes samles her op på, hvem de forskellige positioner er tilgængelige for, og hvilke relationsmønstre der gøres mulige.

Som jeg tidligere har været inde på, domineres DUÅ af en objektiverende diskurs, som etablerer strategiske kamp-prægede og asymmetriske relationstyper, der positionerer børnene som objekter for forældrenes opdragelse. Således interpelleres forældre og andre voksne læsere i en magtfuld subjekt-kategori med ansvar og agens, mens børnene tildeles mere passive, ufærdige og ansvarsløse positioner. Inden for den objektiverende diskurs har forældrene til opgave at forme eller skabe deres børn over en særlig skabelon: lad være med at skabe dig – lad mig!

Et sådant paradigmatisk grundlag udelukker alternative verdensbilleder, der lægger vægt på subjektets oplevelsesver-

den, indføling, medleven, respekt og værd-sættelse i forældre-barn relationen og det levede familieliv. En grundlæggende antagelse er her, at børn, der vises respekt og behandles ligeværdigt, vil være tilbøjelige til selv at udvise respekt og behandle andre mennesker ligeværdigt. For eksempel er der dansk forskning på området, som skriver sig op imod opdragelsesformer, der – i tråd med DUÅ – lægger vægt på disciplinering, ignorering og konsekvenser. Kritikken går blandt andet på, at barnets subjektive perspektiv overses, og at det: "... skaber et sådant inferno af skyldfølelse, vrede, for-tvivlelse og afmagt, at børnene ikke er i stand til at lære det, de voksne vil lære dem." (Sigsgaard 2002: 145).

På denne baggrund argumenterer jeg, at DUÅ repræsenterer en ideologisk for-skydning væk fra symmetriske og ligeværdige positioner, hvor barn såvel som voksen tildeles en subjektiv tankeverden med ideer, intentioner, vilje og agens. Således udgrænses en tilgang og forståelse, hvor forældrene har til opgave at leve og være sammen med børnene på måder, der støtter og faciliterer subjektive selvstændigheds- og udviklingsprocesser, som med afsæt i den enkelte involverer og tager hensyn til de andres perspektiver.

Fairclough pointerer, at den kritiske diskursanalyse skrives frem, når DUÅ kontekstualiseres og sættes i relation til politiske processer og andre centrale tankefigurer i det omkransende sociale rum. Derfor vil jeg her pege på en anden ideologisk for-skydning, som DUÅ reproducerer:

De, der har fulgt udviklingen i det sociale rum, der omkranser det kommunale familiearbejde i Danmark, vil kunne referere til røster, der taler om, at den offentlige forvaltning siden midtforserne har været genstand for en gennemgribende "djøfice-

ring.” Djøf er navnet på den fagforening, der varetager juristers og økonomers interesser, og begrebet djøficering søger at indramme en tendens til, at flere og flere ledelses- og planlægningsopgaver i den offentlige sektor varetages af jurister og økonomer, som fra deres indflydelsesrige poster fremmer initiativer, der går i retning af økonomisk effekt, markedsføring, brugertilfredshedsundersøgelser og andre former for evaluering. Således er der tale om nye idéer i forbindelse med ledelse og strukturændringer i den offentlige forvaltning (Greve 2002, Hjort 2006).

New Public Management (NPM) foreslås ofte som en samlebetegnelse for en væsentlig del af denne udvikling i den offentlige forvaltning. I dette perspektiv overfører NPM en række forskellige styringsredskaber med oprindelse i det private erhvervsliv til den offentlige sektor.

Den danske professor i pædagogik og uddannelsesforskning, Katrin Hjort, argumenterer i sit arbejde for, at et af formålene med NPM er at "... minimere de professionelle indflydelse på de offentlige institutioner..." (Hjort 2005: 77) og at blandt andre de kommunale familiearbejdere i kraft af NPM's indflydelse, står over for "... deprofessionalisering i den forstand, at den enkelte 'relations'- eller 'servicearbejder' i stigende grad skal arbejde 'efter manual' inden for snævre tidsrammer." (Ibid). Endvidere ræsonnerer Hjort – med Foucault i baggrunden – at NPM "... opfordrer til en udvidet grad af *selvdisciplinering*, dvs. til at den enkelte organisation og det enkelte individ lærer sig netop den selvtæknologi (...) der skal til for at styre sig selv i overensstemmelse med det givne formål." (Hjort 2005: 85).

Om rationalet i NPM siger Peter Dahler-Larsen: "I New Public Manage-

ments optik er der ingen principforskel mellem indsatsen på det sociale område og indsatsen på alle mulige andre områder. At opstille målbare kriterier for resultaterne i form af f.eks. 'performance indicators' er for så vidt bare et rent teknisk spørgsmål." (Dahler-Larsen 2002: 4). Ifølge denne opfattelse kan rationalet i NPM defineres som teknisk-instrumentelt. Den teknisk-instrumentelle tilgang har sine rødder i et modernistisk paradigme, hvor viden dels antages at kunne afdækkes i sin endelige og objektive form af sandheden og dels betragtes som et middel til at opnå teknisk såvel som social kontrol over verden og dens fænomener. Med en lidt anderledes formulering er det paradigmatisk grundlag i denne forståelseshorisont kendetegnet ved ikke at reflektere over de konstituerende egenskaber ved de politiske videnskonstruktioner og styringsredskaber nævnt ovenfor.

Således når jeg frem til at argumentere for, at NPM rekonstruerer paradigmatisk forestillinger, der gør det muligt at begribe og beskrive verden så akkurat, at denne kan modificeres med den ønskede eller nødvendige effekt. I forlængelse heraf bliver det, jf. citaterne fra henholdsvis Dahler Larsen og Hjort, *et rent teknisk spørgsmål* at lave *manualer* over den bedste måde at skabe de forandringer på, der anses som objektivt nødvendige, hvorfor programmer som f.eks. DUÅ legitimeres, ligesom staten må anses som forpligtet til at sikre implementeringen, og den enkelte pædagog bør lære sig den *selvtæknologi*, der leder i den udstukne retning.

Såvel evaluerings- som deprofessionaliserings-tendensen trækkes tydeligere op ved at se på de tilgrænsende fagområder. Tag den danske folkeskole som eksempel: De nationale tests og det formulerede mål

for skoleområdet: "... der fra politisk side er et ønske om at fremme en evalueringskultur..." (uvm.dk), kan her repræsentere det stadigt stigende krav om, at professionen leverer evidens for at være effektiv og således beviser, at politikerne får, hvad de betaler for. Denne øgede kontrol af det professionelle arbejde anfægter de professionelles autoritet og autonomi. De professionelles kompetence til at planlægge, strukturere og styre det faglige felt mistænkeliggøres, hvilket medfører, at de faglige logikker undermineres. Dermed får de politiske styringsrationaler bedre plads og fodfæste i forhold til udviklingen af kommunernes serviceydelser på det sociale område.

Formålet med denne artikel er at kaste lys over de mulighedsbetingelser, som den statslige styring skaber i det kommunale familiearbejde. Herunder især, hvilken betydning det har for de familier, der ind sættes heri, ligesom artiklen også interesserer sig for, hvordan professionen præges og struktureres. Artiklen indkredser tre centrale tendenser, der gensidigt forstærker hinanden og har vidtrækkende konsekvenser for det meget komplekse spændingsfelt, hvori mulighedsbetingelserne for det kommunale familiearbejde dannes.

For det første peger artiklen på de meget objektiverende relations- og identitetskategorier, der etableres i kraft af forældreprogrammer som DUÅ, hvor subjektet udgrænses til fordel for objektet. De professionelle (og den fagligt funderede professionsudvikling) undermineres ved hjælp af manualer, ligesom familierne gøres til objekt for de interventioner, som manualerne dikterer.

For det andet belyser artiklen, hvordan det modernistiske paradigme udgør underlaget for de politiske videnskabskende processer, der danner basis for den lokale meningskonstruktion i det kommunale familiearbejde. Disse to tendenser hænger uløseligt sammen med det tredje fund, der omhandler, hvordan de politiske logikker fører til deprofessionalisering, idet fagfeltets udvikling informeres af politiske interesser frem for at tage afsæt i professionelt informerede skøn og argumenter. De tre tendenser er vævet uløseligt sammen i en kontinuerlig og gensidigt konstituerende proces, der bevæger sig i retning af, at de tilgængelige subjekt kategorier for de professionelle såvel som for familierne får karakter af passivitet, heteronomi, styring og kontrol.

## Noter

<sup>1</sup> Multidimensional Treatment Foster Care (MTFC), multisystemisk terapi (MST) og "De utrolige år" (DUÅ).

<sup>2</sup> [http://deutroligearene.uit.no/dua/artikkel?p\\_document\\_id=178962](http://deutroligearene.uit.no/dua/artikkel?p_document_id=178962)

<sup>3</sup> <http://www.socialstyrelsen.se/evidensbaseradpraktik/insatser/barnochfamilj/deutroligaaren>

<sup>4</sup> F.eks. implementeres DUÅ som den pædagogiske ramme i alle daginstitutioner i Holstebro kommune.

<sup>5</sup> <http://www.socialstyrelsen.dk/deutroligeaar/om/teori-og-metode>

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> <http://www.socialstyrelsen.dk/deutroligeaar/om/maalgruppen>

<sup>8</sup> <http://www.socialstyrelsen.dk/deutroligeaar/nyheder/forste-danske-daginstitutioner-gennemforer-de-utrolige-ar>

<sup>9</sup> <http://www.servicestyrelsen.dk/wm141192>

<sup>10</sup> Ibid.

## Referencer

Dahler-Larsen, P. 2002. Kan resultaterne af den sociale indsats måle – et forkert stillet spørgsmål? *Fokus Nyt* 15(1): 7-63.

Dahler-Larsen, P. 2009. *Evalueringskultur – et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Fairclough, N. 2008. *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Foucault, M. 2005. *Sindssygdом og psykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Greve, C. 2002. New Public Management. Publikationen indgår i forskningsprojektet *Nordisk kulturpolitik under forandring*. København: Nordisk Kultur Institut, Københavns Universitet.

Hjort, K. 2005. *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, K. 2006. Professionalisering af arbejdet med mennesker – honnet ambition eller demokratisk nødvendighed? *FTF FOKUS* 4(10).

Mitchell, D. 2006. *Governmality – magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.

Popkewitz, T. 2000. *Educational Knowledge*. Albany: State University of New York.

Rose, N. 2009. *Livets politik*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Sigsgaard, E. 2002. *Skældud*. København: Hans Reitzels Forlag.

Webster-Stratton, C. 2006. *De utrolige år*. København: Frydenlund.

Østergård Andersen, P., Hjort, K. & S. K. Schmidt, L. 2008. *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. København: Afdelingen for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

[http://deutroligearene.uit.no/dua/artikkel?p\\_document\\_id=178962](http://deutroligearene.uit.no/dua/artikkel?p_document_id=178962)

<http://www.socialstyrelsen.se/evidensbaseradpraktik/insatser/barnochfamilj/deutroligaaren>

<http://www.socialstyrelsen.dk/deutroligeaar/om/teori-og-metode>

<http://www.socialstyrelsen.dk/deutroligeaar/om/maalgruppen>

<http://www.socialstyrelsen.dk/deutroligeaar/nyheder/forste-danske-daginstitutioner-gennemforer-de-utrolige-ar>

<http://www.servicestyrelsen.dk/wm141193>

Karin Phares, Strandparken 65, DK-4000 Roskilde, Danmark

E-mail: karinphares@gmail.com