

Oline Pedersen og Julie Laursen

”Stop – ro på – tænk!”

Normativitet og selvkontrol i statens arbejde med børn og indsatte

Artiklen undersøger de krav til individet, der ligger i de adfærdsregulerende programmer, der bruges i så forskellige institutionelle kontekster som danske fængsler og danske børnehaver og børnehaveklasser. Det kendetegner begge felter, at der i stigende grad anvendes programmer, der har til formål at ændre eller bearbejde henholdsvis de indsatte og børnenes adfærd, tanker og selvforståelser. Det er disse nye krav vi gerne vil undersøge nærmere, både i forhold til at forstå hvad kravene til borgernes selv er, og i forhold til at vise, hvordan kravene realiseres, således er det både indhold og metoder, der er vores fokus. Ved at se nærmere på program-praksis får vi således et vindue ind til, hvad den decentrale aktivistiske stat kræver af borgernes sociale kompetencer. Dette subjekt har (selv)kontrol, sociale og emotionelle kompetencer, situationsfornemmelse og kan verbalisere deres følelser på en afmålt og afbalanceret facon. Disse mål risikere at ekskludere såvel børn som indsatte, der har vanskeligheder med at leve op til dem.

Søgeord: børn, indsatte, manualbaserede programmer, verbalisering af følelser, instrumentalisering.

Ja og pointen, kan man sige, i det hele det er at stoppe op og tænke [...]. Grundlæggende for at løse problemer skal man jo være god til at sige; ”jeg skal ikke bare slå ham fordi han sagde noget dumt – jeg skal lige [puster ud] have ro på mig selv”.

Altså selvkontrol det handler jo om, at når man bliver frustreret eller bliver vred, eller der er noget der irriterer en, så kan man enten gå til kamp eller så kan man gå til flugt, ik’? Det, vi så lærer dem, det er, at man kan også trække sig, og så kan man løse problemet.

Det er svært ikke at blive slået af lighederne i de to citater, og det er denne lighed, der er afsættet for artiklen. Citaterne stammer fra to ganske forskellige institutionelle kontekster. Det første er fra et interview med Kirsten, der er instruktør i Det Kognitive Færdighedsprogram, som hun afholder kurser i for indsatte i et åbent fængsel. Det andet citat er fra et interview med Britta, der er lærer og i mange år har arbejdet med programmet Trin for Trin i danske børnehaver og skoler. Interviewene indgår som empirisk materiale i hver sit delprojekt i forskningsprojektet ESSET (Education in Social Skills and Emotional Training)¹ (Prieur 2012), som begge artikelforfattere er deltagere i. Vores materiale har flere gange vist slående ligheder, og det er dem, vi gerne vil analysere nærmere her.

Artiklens baggrund er en iagttagelse af, at der gennem velfærdsstatens institutioner stilles nye normative krav til borgernes (selv)forvaltning, (selv)udvikling og (selv)styring. Dette blik på statens virke henter vi hos Nikolas Rose, som pointerer, at i avancerede liberale demokratier² er staten aktivistisk, altså den virker på mange forskellige måder fra mange forskellige decentrale instanser (Rose 1999:xxiii). Dertil er det centralt i Roses argument, at det, som staten nu bearbejder, former og guider, er borgernes *selv*, deres evne til at kunne forvalte sig selv inden for rammerne af den frihed, de tildeles (Rose 2004:61-89). Det store fokus på selvforvaltning begrundes med, at der er sket en forandring i individets status. Hvor den sociale stat i de liberale demokratier særligt i det 20. århundrede opfattede borgerne som mål i sig selv, er statens blik på borgerne i de avancerede liberale demokratier fra slutningen af det 20. århundrede og frem forandret til at afhænge af individets indsats, evne og villighed til at deltage, og med deltagelse tænkes på arbejdsmarkedsdeltagelse (Rose 2004). Samme bevægelse ser Ove Kaj Pedersen i en dansk kontekst (2011:183-188), og begge når frem til, at denne forandring stiller store krav til individet om at kunne forvalte, styre og ikke mindst udvikle sig selv (Pedersen 2011:190-192, Rose 2004:84-85). Det er disse nye krav, vi gerne vil undersøge nærmere både i forhold til at forstå hvilke krav, der stilles til borgernes selv, og i forhold til at vise, *hvordan* kravene realiseres. Således er det både indhold og metoder, der er vores fokus.



Oline Pedersen

Adjunkt ved Institut
for Sociologi og
Socialt Arbejde,
Aalborg Universitet

E-mail:
oline@socsci.aau.dk



Julie Laursen

Research Associate
ved Institut for Kri-
minologi, Cambridge
Universitet

E-mail:
jl862@cam.ac.uk

Felterne, vi undersøger, er ganske forskellige – det drejer sig om børn, der går enten i daginstitution eller indskoling, og det drejer sig om indsatte i fængsler. De to områder er valgt, fordi der er tale om grupper af borgere til hvem staten aktivt stiller krav gennem de institutioner, de i deres hverdag er en del af. Begge grupper af borgere er kendetegnet ved at blive behandlet med en vis grad af umyndiggørelse, der bevirker, at de krav, der stilles til dem og deres opførsel, er ganske udtalte og dermed mulige at indfange. Samtidig er de valgt, fordi vi finder det interessant at undersøge, hvor langt ensartetheden i de krav, der stilles til så forskellige grupper af borgere, rækker. Ved at undersøge normativiteten i så forskellige kontekster, mener vi at kunne indfange nogle mere generelt gældende tendenser.

Vi har valgt at studere brugen af manualbaserede programmer i praksis af to grunde. For det første fordi programmer, der skal styrke børnenes og de indsatte sociale kompetencer, i stigende grad præger de respektive felter. For det andet fordi, vi opfatter programmerne som en slags fixpunkter for normativitet: programmernes praksis kan forstås som situationer og aktiviteter, der artikulerer normer for adfærd, fordi det er programmernes primære sigte og berettigelse at tilskynde til nogle typer af adfærd og tanker og at afvise andre. Ved at se nærmere på program-praksis får vi således et vindue ind til, hvad den decentrale aktivistiske stat kræver af borgernes sociale kompetencer. I artiklen anlægges et kritisk blik på de (nye) krav samfundet stiller til borgerne, og vi bruger som nævnt program-praksis som et greb til at få adgang til disse krav. At kravene underlægges kritisk analyse skal ikke forveksles med normativ stillingtagen til, om programmerne er gode eller dårlige, eller om de virker eller ej. Vi er bevidste om, at man i praksis står med reelle problemstillinger med indsatte, der begår vold, og med børn der har konflikter eller mobber hinanden, og vi forstår ønsket om at ville hjælpe både børnene og de indsatte til en mere hensigtsmæssig adfærd. Vores intention i artiklen er en mere overordnet analyse af, hvilke implicite værdier og krav, der artikuleres og praktiseres i denne bestræbelse.

Artiklen er struktureret som følger: først introducerer vi de to forskellige felter, hvorefter det teoretiske fundament for såvel analyse som vores argumenter præsenteres. Dernæst beskriver vi kort vores empiriske materiale

samt fremkomsten af dette. Analysen er blevet til gennem en læsning af de to empiriske materialer, hvor vi har haft fokus på de krav, der stilles og på lighederne mellem felterne. Det betyder, at vi dermed har fravalgt at fokusere på de åbenlyse forskelle mellem de to felter, ligesom børnene og de indsattes respons på og reception af de stillede krav ikke vil blive behandlet i denne artikel (se Laursen 2015, 2016). Denne læsning af materialerne har ført til det overordnede tema *styring og selvstyring af borgerne*, som bliver foldet ud i tre undertemaer: *verbalisering af følelser, situationsfornemmelse samt objektivisering og instrumentalisering*.

Adfærdsregulerende programmer i børnehaver, børnehaveklasse og fængsler

Vi benytter som nævnt de manualbaserede programmer som vindue til velfærdsstatens normativitet i arbejdet med børnene og de indsatte. Brugen af programmer er relativt nyt, idet det kun er godt 20 år siden de blev introduceret inden for begge felter. Det første kom i 1994 i Kriminalforsorgen og i 1999 på børneområdet, og de har på disse år fået en stor udbredelse på begge områder. På trods af at de to felter har forskellige faglige traditioner og brydninger og ikke mindst forskellige kerneopgaver at løse, ser vi således en sammenlignelig udvikling omkring programmerne. I det følgende vil vi beskrive, hvad der præger de to felter, og hvordan programmerne indgår deri.

Programmer på børneområdet

Det børnehavepædagogiske felt er idémæssigt pluralistisk. Dagtilbudsområdet i Danmark er et kommunalt anliggende, og kommunerne har traditionelt givet daginstitutionerne stor pædagogisk og metodisk frihed. Dog kan man overordnet sige, at feltet op gennem 1970'erne, 1980'erne og til dels også i 1990'erne var præget af to hovedstrømninger, der på den ene side var fælles om et samfundskritisk udgangspunkt, men som i praksis var meget forskellige: den marxistisk strukturerede pædagogik og den kritisk frigørende pædagogik. Hvor den strukturerede pædagogik havde fokus på at opdrage børnene som kritiske samfundsborgere og som metode dertil benyttede stramt strukturerede hverdage med børnemøder på programmet, var den frigørende pædagogik mere optaget af børnenes egne livserfaringer og så et frigørende potentiale deri (Bayer 2015:133-140). Det samfundskritiske element i pædagogikken gled i baggrunden i 1990'erne, og man begyndte i stedet at fokusere på pædagogikkens muligheder for at skabe samfundsduelige borgere ud af børnene. Et eksempel på dette er, at man fik økonomisk støtte fra Det Kriminalforebyggende Råd under Justitsministeriet til at oversætte det amerikanske program Second Step til det danske program Trin for Trin (Garde 2000:4). Hvem der finansierede dette arbejde kan synes banalt og irrelevant, men det forhold, at Justitsministeriet finder børnehavebørn interessante, vidner om et nyt perspektiv på både pædagogik og børnehavebarnet: det handler nu ikke

kun om at skabe den bedste hverdag for børnene her og nu i deres barndom, men også om at forebygge fremtidig kriminalitet.

I 2004 besluttede folkettinget, at det skal være lovpligtigt for landets daginstitutioner at udarbejde lærerplaner inden for seks udvalgte områder, hvoraf sociale kompetencer er et. Denne lovændring stadfæster fremtidsorienteringen i børnesynet, idet fokus lægges på børnene som læringssubjekter, der skal klargøres til skolegang (Hamre 2015:178-192, samt Pedersen 2011:169-204). Derudover markerer lovændringen en ny type styring af det pædagogiske område, hvor New Public Management vinder frem, og der kommer mere fokus på evidens i de anvendte metoder (Andersen 2013, Andersen 2011, Dyssegaard 2015).

Trin for Trin en dansk udgave af det amerikanske Second Step og bliver lanceret i Danmark i 1999. Siden er der kommet flere programmer til, som alle er kendetegnede ved, at det er udenlandske programmer, der oversættes og tilpasses en dansk kontekst.³ Derudover er det kendetegnende, at der med programmerne følger en markedsgørelse af feltet, der går fra at være et felt præget af forskellige pædagogiske ideer til også at være et marked, hvori programmerne udbydes som varer, der kan købes. Dette marked understøttes aktivt af staten, idet offentlige institutioner som Socialstyrelsen og CEPRA (Nationalt Videncenter for Evaluering i Praksis) indgår som samarbejdspartnere og leverandører til nogle af programmerne⁴ (Buus og Rasmussen 2015).

De programmer, der i artiklen vil være i fokus, er Trin for Trin samt det australsk udviklede Fri for Mobberi. I begge programmer er børnemøder centrale, og disse møder er centeret omkring plancher med billeder. På bagsiden af plancherne er en instruktion til pædagogerne om, hvad de skal sige. Til programmerne hører også tøjdyr, der spiller en central rolle på møderne i form af små rollespil eller lignende. Programmerne adskiller sig fra hinanden derved, at Trin for Trin er et program med en fastlagt progression i indholdet, hvorimod man i Fri for Mobberi frit kan vælge, hvilke plancher, der skal være rammen om møderne. Derudover er der i Fri for Mobberi også andre aktiviteter såsom massage og rytmik.

Programmer i Kriminalforsorgen

I Danmark såvel som internationalt slog idealet om rehabilitering og forbedring af indsatte igennem med det 19. århundredes nye fængsler og overlevede frem til 1970'erne, hvor den moderne form for indespærring kom i krise, fordi recidivprocenten ikke faldt, og de forsøgte rehabiliteringstiltag tilsyneladende ikke virkede (Smith 2003:22, 2006). Rehabiliteringstanken opstod dog i nye former i 1980erne, hvor den canadiske kriminalforsorg udviklede programmet *Reason and Rehabilitation* (Ross et al. 1988). Dette program blev implementeret i danske fængsler i 1994 under navnet *Det Kognitive Færdighedsprogram* og er forløber for mere specialiserede programmer såsom *Anger Management*⁵ (Laursen 2015). Med indførelsen af de kognitive færdighedspro-

grammer fulgte den danske kriminalforsorg både internationale strømninger og de overordnede ideer i den danske velfærdsstat, som i løbet af 1990erne i stigende grad rettede sig efter New Public Management og deraf nødvendigheden af at dokumentere, evaluere og monitorere rehabilitative tiltag (Kolind et al. 2012). Indføringen af kognitive færdighedsprogrammer kan ses som et delvist brud med en tidligere velfærdsstatslig forståelse, hvori kriminalitet sås som et udslag af social deprivation – fattigdom, mangel på uddannelse eller beskæftigelse, depriverede boligområder eller omsorgssvigt og misbrug i barndommen (Prieur 2015:257). De nyere rehabiliteringstiltag, altså de kognitive færdighedsprogrammer, fokuserer i modsætning hertil på individuelle motiver: Den socialt belastede forbryder erstattes af den rationelt kalkulerende aktør (Balvig 2005; Prieur 2015). Kriminalitet forklares dermed med mangel på (selv)kontrol, fejlagtige tankemønstre og manglende sociale kompetencer (Direktoratet for Kriminalforsorgen 2001:24, 2012).

De kognitive adfærdsprogrammets teoretiske fundament bygger på en blanding af kognitionspsykologiske og behavioristiske teorier og er derudover baseret på Risk-Need-Responsivity modellen (Andrews & Bonta 2003). Denne model har identificeret nogle centrale problematikker, som i denne optik kan siges at gælde for alle lovovertrædere: vanskeligheder ved selvbeher-skelse, interpersonel problemløsning, assertiv fremtoning og social interaktion, kognitiv stil, social perspektivtagning, kritisk refleksion og værdiovervejelser (Sjöberg & Windfeldt 2008:10). Kognitive adfærdsprogrammer ønsker at identificere, analysere og omstrukturere tankemønstre og indlære nye interpersonelle og adfærdsregulerende færdigheder gennem betingning og modellering (Sjöberg & Windfeldt 2008:4f). Programmerne er dermed bygget op om samme teoretiske og praktiske principper, men de adskiller sig naturligvis også fra hinanden. Det Kognitive Færdighedsprogram har en varighed af 38 lektioner á 2 timer, hvorimod Anger Management er kortere med sine 8 lektioner á 2 timers varighed. Programmernes indhold er varieret og består af traditionel tavleundervisning, "tænke-øvelser", rollespil, quizzer og gruppediskussioner. Deltagerne vurderes på om de er motiverede for at deltage og ønsker forandring, men de deltager formentlig også ud fra et ønske om strafnedsættelse; de har nemlig mulighed for at blive løsladt efter "halv tid", hvis de gør en "særlig indsats" (Nielsen 2012:139). Instruktørerne er fængselsfunktionærer, der har suppleret deres grunduddannelse med et 2 uger langt praktisk og teoretisk kursus, hvorefter de certificeres som instruktører efter 1 års undervisning samt godkendelse af videooptagelser af undervisningen⁶ (Sjöberg & Windfeldt 2008:1).

Felterne på tværs

Hvis man ser på tværs af de to felter, kan man iagttage, at begge områder, som den offentlige sektor i øvrigt (Krogstrup 2011), har været præget af New Public Management og evidensorientering, og at dette har været medvirkende

til programmernes indtog. Derudover er det også tydeligt, at begge felter er præget af internationale strømninger, idet programmerne alle er udenlandske. Samtidig er der sket en forandring i menneskesynet, der nu er præget af strømninger, der retter blikket helt ind i individet eller selvet og søger at arbejde med og forandre det indefra. Kriminalitet bliver forstået som et resultat af fejlslagne tankegange og valg og dermed ikke længere som noget, der er forårsaget af forhold omkring individet, og som følge deraf må indsatsen også rettes mod selvet. Selvet har traditionelt fyldt meget i det pædagogiske landskab, særligt omkring den kritisk frigørende pædagogik, og gør det også fortsat. En forandring er dog, at de kritiske og frigørende intentioner med programmerne i højere grad betoner et ønske om at skabe kompetente, samfundsduelige borgere ud af børnene, borgere der kan styre sig selv. I det følgende vil vi præsentere, hvordan man teoretisk kan forstå denne orientering mod individets indre som både neoliberalistisk, men også som hvad man kunne kalde neokapitalistisk.

Med inspiration fra Michel Foucault og Nikolas Rose tager international forskning inden for kognitive færdighedsprogrammer ofte udgangspunkt i, at programmernes opståen og indhold bør forstås i en neoliberal (selv)styringsoptik (se fx Kemshall 2002; Kendall 2011). Der eksisterer sparsom forskning om manualbaserede programmer på børneområdet og ingen forskning, der kombinerer fængselsbaserede programmer med børnehave- og skoleprogrammer. Vi finder det dog oplagt ikke alene at kombinere de to, men også at videreføre den teoretiske tradition fra fængselsforskere, som beskæftiger sig med neoliberale strømninger inden for rehabilitering, da disse teorier kan bidrage med et større samfundsmæssigt perspektiv på programmernes indtog og indhold i begge felter.

Neoliberalisme og selvstyring

Rose bruger begrebet avanceret liberalisme til at beskrive styring i den vestlige verdens i perioden fra slutningen af det 20. århundrede og frem. Som nævnt i indledningen er det Roses pointe, at staternes styring i avancerede liberalistiske samfund bliver aktivistisk (Rose 1999:xxii-xxiii). Med aktivistisk styring menes, at styringen sker fra mange decentrale punkter, og at styringen sker subtilt, således at det ofte ikke er tydeligt, at der er tale om statslig styring. Derimod vil styringen ofte vise sig som eksempelvis omsorg eller støtte i borgernes møde med velfærdsstatens frontpersonale. Formålet med den aktivistiske styring er at tildele borgerne friheden til at styre sig selv. Rose taler i den forbindelse om *practice of inclusion*, som er praksisser, hvis formål er at skabe disse *inkluderede identiteter*. Han pointerer, at denne inklusionspraksis nødvendigvis samtidig skaber nye former for eksklusion. Neoliberale samfund er individualiserede samfund, hvor den enkelte tildeles ansvaret for at forvalte sig selv på en måde, hvor man hele tiden viser sig værdig til at indgå i det Rose kalder *civilisationskredsløbet* (Rose 2000:327). For de inkluderede sker

styringen således ved, at de bliver gjort i stand til at påtage sig det ansvar, hvilket kræver særlige måder at forstå sig selv på og villighed til selvudvikling. De ekskluderede, derimod, tildeles ikke friheden til at vælge, de mødes med en kombination af hårde straffe og et individualiserende og ansvarliggørende blik, der anskuer deres situation (kriminalitet, prostitution, hjemløshed etc.) som udtryk for personlig svaghed. Af dette følger en bestræbelse på at gøre de ekskluderede i stand til at påtage sig friheden, selvstyringen og selvbeherskelsen (Rose 2004:88-89).

I relation til artiklens to samfundsgrupper, børn i børnehaver og indskoling og indsatte i fængsler, kan man med Roses begreber forstå programmernes brug i forhold til børnene som redskaber, der skal være med til at gøre ansvarlige individer ud af dem. Redskaber, der skal være med til at anlægge en særlig optik i barnet på sig selv, en ansvarliggørende og selvrefleksiv optik, der skal skabe villighed til selvudvikling og selvstyring hos barnet. De indsatte, derimod, de er røget ud af civilisationskredsløbet og søges gennem programmerne at reintegreres gennem installationen af det samme ansvarliggørende og selvrefleksive blik, som børnene tilbydes, men hos de indsatte er dette tilsat yderligere en dimension, som handler om at forstå den begåede kriminalitet som udtryk for fejlagtige tankemønstre, som de gennem programmerne kan ændre.⁷

Når vi argumenterer for, at man kan forstå fremkomsten og udbredelsen af programmerne som ikke kun neoliberal men også neokapitalistisk, skyldes det for det første, at der med programmerne følger et marked, hvor metoder og ideer gøres til varer, man skal købe for at få adgang til dem. Programmerne er ofte en del af et indbringende marked, hvilket blandt andet skyldes, at de er beskyttet af copyright⁸ (Kendall 2011:71). En konsekvens heraf er, at der trods New Public Managements ideer om gennemsigtighed er ganske få tilgængelige informationer om programmerne, så længe man ikke har betalt (Buus og Rasmussen 2015). Det neokapitalistiske element er dog ikke begrænset til indkøb af programmerne, idet vi vil argumentere for, at markedsgørelsen af programmerne ikke kun omhandler metoderne og ideerne, men også det som programmerne arbejder med: børnenes og de indsattes selv.

Illouz (2007:5) bruger begrebet "emotional capitalism" til at beskrive, hvordan private, følelsesmæssige og personlige dele af livet i stor grad er blevet varer på et (arbejds)marked. Følelsesmæssige kompetencer defineres her som selvindsigt, evnen til at identificere egne følelser og italesætte dem, indlevelsesevne, og problemløsningsevner (Illouz 2007:69). Følelsesmæssige kompetencer er i denne optik helt centrale i forhold til at klare sig godt i det Chiapello og Boltanski kalder "connectionist capitalism" (Boltanski & Chiapello 2005), altså i en kapitalisme, som kræver omstillingsparathed, stærke evner til netværksdannelse og følelsesmæssig kontrol. Sociale færdigheder, såsom evnen til at danne netværk og kommunikere med andre, er dermed vigtige i forhold til forestillet succes på arbejdsmarkedet. Emotionel kapital er dermed

ifølge Illouz, med inspiration fra Bourdieus teori om "felter" (Bourdieu 1990), en vare, som man kan kapitalisere på, når denne bringes i spil i en række forskellige felter (Illouz 2008:211). Det ideelle menneske er dermed i "kontakt med" dets følelser, men har også selvkontrol nok til ikke at være *for* følelsesladet. Dette stiller høje krav til verbalisering og refleksivitet, som måske marginaliserer dem, der ikke lever op til disse (Illouz 2007; Jensen & Prieur 2015).

Dette instrumentelle fokus på følelsesmæssige kompetencer gør sig også gældende i en dansk kontekst. Parallelt hermed argumenterer Gilliam (2016:77), som arbejder ud fra Norbert Elias socialhistorie, for, at læreplaner, nationale tests og et generelt øget fokus på faglige kompetencer i folkeskolen ikke har ført til manglende fokus på sociale kompetencer. Tværtimod bliver sociale kompetencer i stigende grad standardiserede og formaliserede, hvilket fører til en særlig instrumentalisering af adfærdskrav, som blandt andet kommer til udtryk i form af evidensbaserede programmer, elevplaner og uddannelsesparathedsvurderinger (Gilliam & Gulløv 2012; Gilliam 2016:66). Dencik viser fra et socialpsykologisk perspektiv, at børn i dag må udvikle en udtalt evne til selvartikulation, selvkontrol, social sensibilitet samt social fleksibilitet; evner der både rummer en høj grad af empati, men også et vist element af kynisme (Dencik 2005:31-32). Opsamlende, er sociale færdigheder og emotionelle kompetencer relativt centrale under den nye kapitalisme, ikke mindst også for det man kunne kalde den enkeltes "employabilitet". Det er denne instrumentalisering og vareliggørelse af det følelsesmæssige og sociale i kombination med vareliggørelsen af de pædagogiske ideer, der får os til at argumentere for, at de to felter ud over neoliberalismen også er påvirket af en neokapitalistisk strømning.

Metode og empirisk materiale

Det empiriske materiale fra kriminalforsorgen stammer fra Julie Laursens feltarbejde fra 2013-2015 i tre forskellige danske fængsler; både åbne og lukkede. Artiklen tager afsæt i feltnoter og interviewtransskriptioner fra deltagelse i et *Kognitivt Færdighedsprogram* (å 38 lektioner) og tre *Anger Management* (å 8 lektioner) programmer med fire forskellige instruktører. Deltagerobservationen i programmerne var karakteriseret ved observation og noteskrivning og aktiv deltagelse i afslapningsøvelser, samtaler og gruppeaktiviteter. Deltagerne i dette empiriske materiale er alle mænd og i alderen 18-50 år med varierende fængselsdomme; fra få måneder til mange år. Der er desuden foretaget deltagende observation i instruktørernes bi-årlige møder (fra 2013-2015), hvori instruktørerne undervises, vidensdeler og superviseres.

Observationsmaterialet suppleres af to fokusgruppeinterview samt fire individuelle interviews med deltagere i programmerne. Desuden er der foretaget semistrukturerede individuelle interviews med alle fire instruktører. Alle interviews varede mellem 1-3 timer, er digitalt optaget og transskriberet.

Det empiriske materiale fra børneområdet er indsamlet af Oline Pedersen i 2014 og 2015 og bygger ligeledes på en kombination af feltarbejde og interviews. Feltarbejdet er foretaget i institutioner, der arbejder med enten Fri for Mobberi eller Trin for Trin, og det omhandler tre daginstitutioner, hvor observationerne havde en til to ugers varighed hvert sted, samt to børnehaveklasser med en uges observation i den ene klasse og en enkelt dag i den anden. Dertil er der feltobservationer fra et Fri for Mobberi kursus for pædagoger. Interviewmaterialet består af interviews med pædagoger, der anvender enten Fri for Mobberi eller Trin for Trin i deres daglige arbejde, interviews med daginstitutionsledere samt interviews med kursusholdere inden for begge programmer. Det empiriske materiale fra børneområdet adskiller sig fra materialet fra kriminalforsorgen på den måde, at observationerne har løbet over hele dagen og dermed dækker dagligdagen både i og uden for programaktiviteterne. Dette vil fremgå af analysen, hvor der også vil blive givet eksempler, der rækker ud over programmernes virke. De børn, der indgår i materialet, er mellem 1 og 8 år.

“Jeg skal fortælle mine følelser”: om styring og selvstyring af borgerne

Som nævnt indledningsvist, er analysens overordnede tema styring og selvstyring af borgerne. Dette emne vil vi belyse gennem undertemaerne *verbalisering af følelser*, *situationsfornemmelse* samt *objektivering og instrumentalisering*.

Verbalisering af følelser som redskab til styring af selvet

Når vi ser på grænsesætningen mellem det legitime og det illegitime i så forskellige kontekster som børnehaver og indskoling på den ene side og fængsler på den anden, så er det klart, at eksemplerne på mange måder vil være forskellige, men der er også indholdsmæssige ligheder. I denne del vil vi se nærmere på den centrale rolle verbalisering af følelser spiller i bestræbelserne på at lære både de indsatte og børnene at styre sig selv. Som Britta, der blev citeret i indledningen og som arbejder med Trin for Trin, fortæller:

Britta: Det man gør [...] er, at man går ind i en læringsproces sammen med børnene og får fælles ord og begreber. Så kan man hæve det sociale arbejde, man gør, fra et ubevidst niveau og så op til et bevidst niveau. Så kan man nemlig begynde at reflektere over det, når man har samme ord og begreber om det, ikke?

Interviewer: Så det er selve sprogliggørelsen?

Britta: Det er det, det handler om [...] børnene [skal] jo lære at genkende følelser og sætte ord på og have begrebet for det i sig selv for at også kunne aflæse andre og handle på det efterfølgende, ikke også?

Programmet Fri for Mobberi har også fokus på at kunne sætte ord på følelser for at kunne afkode, hvordan andre mennesker har det. Følgende feltnote er fra et Fri for Mobberi børnemøde, hvori der deltager en pædagog og tre vuggestuebørn på cirka 2½ år:

Første planche handler om at tolke ansigtsudtryk. Der er fire billeder på planchen, de tager et billede af gangen. Lene spørger børnene, hvordan barnets ansigt på billedet ser ud, og børnene kommer med et bud, nogle gange rammer de plet andre gange ikke, og Lene korrigerer. Eksempelvis siger Jasmina til billedet af en pige, der smiler, at hun græder.

Når de har talt om, hvad de ser på billederne, relaterer Lene dette til børnenes egne følelser, og de taler om, hvornår de selv er glade, kede af det og vrede, og om hvordan de så ser ud i ansigterne, når de er det.

Selvom der er meget langt fra dette børnemøde, hvor børnene oplæres i at aflæse de mest basale ansigtsudtryk og i at sætte ord på hvilke følelser, der hører dertil, og så til arbejdet med følelshåndtering hos indsatte i fængsler, så er selve bestræbelsen på denne verbalisering af følelser den samme. Man kunne kalde den en forventning om og træning i introspektion. Hos børnene foregår det på et ganske basalt niveau, hvor det hos de indsatte rummer flere facetter, men grundlæggende ansøres der begge steder til at kigge indad og til at sætte ord på det, man ser. Deltagerne i Anger Management skal lære at kommunikere på en hensigtsmæssig måde ved hjælp af konkrete værktøjer og modeller. En af metoderne til at indlære hensigtsmæssig adfærd hos deltagerne er at lære dem at skelne mellem *passiv*, *assertiv* og *aggressiv* adfærd. Instruktørerne fortæller de indsatte, at passiv adfærd er, at "man ikke siger noget, man udtrykker ikke sine behov, man tilbagetræder", hvilket kan føre til udnyttelse – måske særligt i en fængselskontekst. Aggressiv adfærd er derimod, når "man "bare er på", man udtrykker følelser på en måde, der undertrykker andre, og man er frembrusende". Instruktørerne vil gerne lære deltagerne at være assertive, hvilket vil sige at udtrykke sine følelser direkte og ærligt uden at undertrykke andre. Ved assertiv kommunikation "bør man have en dyb stemme, være troværdig, direkte, ærlig, udtrykke det man føler, være i stand til at se egne fejl samt have situationsfornemmelse". Deltagerne skal dertil lære at bruge ordet *jeg* i stedet for *du*, fordi "ordet *du* virker dømmende". Deltagerne skal dermed for eksempel sige "*jeg* er uenig". Der er også krav til stemmeføring og kropsholdning: "man bør have et klart og tydeligt stemmeleje, hvor man hverken råber eller hvisker, en afslappet kropsholdning, [...], vende ansigtet mod den anden, holde kontinuerlig øjenkontakt, være opmærksom på den fysiske afstand til samtalepartneren, være bevidst om egne bevægelser og fagter ved at holde hænderne i lommen eller bag ryg-

gen". De indsatte kan dog ikke altid se for sig, hvordan den assertive kommunikation skal forløbe i praksis. Her ses en snak mellem Nadim og instruktøren:

Nadim: [Det er] Svært, hvis man sidder 3 i en celle og de 2 af dem siger, at man skal hoppe på en tredje, så er det svært at melde sig ud.

Instruktør: Man kan måske sige: jeg har ikke lyst til at deltage, det føles ubehageligt. Jeg kan godt høre, at I gerne vil have mig med, men jeg har ikke lyst til at være med.

Vi ved ikke, om Nadim kunne bruge instruktørens forslag, men fordringen om at bruge "jeg" i sætninger, når man skal tale om følelser er en kerneværdi i programmerne, og det er det også i Trin for Trin. Nedenstående situation udspiller sig til et børnemøde i en indskolingsklasse (blandet 0. og 1. klasse), hvor børnene netop har sunget "Følesangen" som er en del af Trin for Trin-materialerne, og læreren Lisa citerer omkvædet:

Lisa: "Alt hvad jeg føler, vil jeg fortælle, måske vil jeg råbe eller hviske det til dig" det sang vi, må man godt råbe sine følelser? Vi plejer jo ikke sådan at råbe til hinanden, må man det?

Mehrdad: Ja hvis man er sur

Lisa: Ja hvis man er sur, må man godt sige med en høj vred stemme: det du gjorde ved mig, det blev jeg sur over! (Lisa ser ret bestemt ud da hun siger det, flere af børnene siger "orh"). Så det må man godt. Men må man så ikke også godt nive lidt, hvis nu man er så sur?

Viktor: Nej, for så bliver den anden jo ked af det

Lisa: Det er nemlig rigtigt.

Som man kan se, handler det om at få fortalt "alt hvad jeg føler", og man må endda indimellem råbe sine følelser, men samtidig skal man gøre det på måder, hvor man har kontrol over følelserne.

Et andet centralt element i programmernes brug af sproget er, at der knytter sig nogle særlige vendinger eller vokabularer til programmerne, som børnene og de indsatte lærer både at sige og på sigt også at praktisere. Anger Management-deltagerne præsenteres for den såkaldte BUSS-model, som de kan bruge og øve sig i, når de praktiserer hensigtsmæssig eller assertiv kommunikation. Instruktøren Mohammad eksemplificerer modellen på tavlen i klasselokalet:

Beskriv problematikken: Tom, du tog min cd uden at spørge først.

Udtryk hvordan du føler: Jeg hader det, når du tager mine cd'er uden at spørge først.

Specificer: Jeg vil gerne have, at du spørger først, inden du låner mine cd'er.

Slutresultat: Hvis du spørger først, vil jeg gerne låne dig dem. Så ved jeg, hvor de er.

BUSS modellen er et værktøj til at praktisere mere hensigtsmæssig kommunikation om potentielt konfliktfyldte emner. Det er dog en balancegang, selvom man har en model at læne sig op af; instruktøren præciserer, at deltagerne ikke skal vise *for* mange følelser, når de kommunikerer, fordi modparten ikke hører efter, hvis ikke deltagerne udtrykker sig kort og præcist. Instruktøren forklarer derudover, at deltagerne vil opleve en uhensigtsmæssig reaktion, hvis modparten føler sig truet ud i en adfærdsændring. Her bruger instruktøren et eksempel fra madgruppen i fængslet; "hvis du ikke laver ris, så ryger du ud" i modsætning til "hvis du laver ris, så bliver det hyggeligt for alle".

I børnehaveklassen er der ligeledes fokus på jeg-sætninger, i nedenstående eksempel kan man se, hvordan pigen Vera bliver tilskyndet til at bruge bestemte vendinger til at løse en konflikt. Vera kommer op til klasselæren Lisa, der står for Trin for Trin-undervisningen i klassen:

Vera: Frederik vil ikke holde op, selvom jeg har sagt det.

Lisa: Hvad er det så, du skal gøre?

Vera: Jeg skal fortælle mine følelser

Lisa: Ja nemlig, fortælle dine følelser, har du gjort det?

Vera: Ja en gang

Lisa: Prøv igen, når du har gjort det to gange, så har du brug for voksenhjælp

Lisa henvender sig igen til observatøren (OP):

Lisa: Ja det er jo det, vi lærer dem jo sådan nogle måder. De skal begynde med en jeg-sætning, fortælle hvad det, der nu sker, gør ved dem

Man kan således se, at Vera allerede kender til ideen om at skulle "fortælle sine følelser" og til rutinen med, at det skal man egentlig gøre to gange, før man skal hidkalde en voksen.

Børnene opfordres til at anvende nogle bestemte ord på bestemte måder, og denne tilegnelse er en del af det selvarbejde, programmerne fordrer af børnene; der ligger et stykke arbejde i at tilegne sig disse forståelser af sig selv og af det sociale liv i børnehaven eller skolen. At dette er et arbejde, illustreres

meget godt af, at episoden med Vera, der kommer til Lisa og beder om hjælp, gentager sig nærmest identisk dagen efter:

Lisa: Se, der kom hun igen. Hun er jo lige startet her i august, og hun ved det jo godt. Hun kan godt sige det, hun skal gøre, men hun er ikke nået dertil, at hun kan huske at gøre det. Det er min erfaring, at det skal gentages og gentages i den virkelige verden, før de kan bruge det.

Vi ser således at verbalisering fylder rigtig meget i program-praksis, det handler både om at få sat ord på følelser, men også om at sætte ord på dem på rigtige måder, så det hverken er for aggressivt eller for passivt. Programmerne har tilmed nogle tilgange og vendinger, som instruktørerne og lærerne og pædagogerne søger at lære de indsatte og børnene at bruge, når de udtrykker deres følelser. Det lykkes nogle gange, andre gange gør det ikke, enten bruges sproget uhensigtsmæssigt, eller der gives udtryk for forståelser af, hvordan man skal bruge sproget, som ikke stemmer overens med programmerne:

Til en Anger Management-lektion spørger instruktøren de indsatte, hvad man kan gøre i en tilspidset situation i stedet for at slå, Makin svarer:

Makin: Latterliggøre den anden.

Instruktør: Der er vi ikke helt enige [...]. Hvis du kører på én, så kan det være at den anden mister kontrollen?

Upassende sprogbrug fylder også på børneområdet. Et typisk eksempel kunne være i denne børnehave, hvor pædagogen Henriette kommer ind på stuen:

Døren til "tumleren" går op, Harald stikker hovedet ud og ser Henriette og råber: "Hej Lort!" og skynder sig at lukke døren igen. Henriette går resolut hen og åbner døren og siger bestemt: "Jeg hedder Henriette, og når du hilser på mig vil jeg have at du siger "Hej Henriette"".

Begge eksempler vidner om, at sproget er potent, gennem sproget kan man fornærme, såre og få situationer til at eskalere, og man ser i begge kontekster, at der er fokus på at bearbejde børnene og de indsatte til at moderere deres sprog og til at bruge det på måder, der trapper konflikter ned i stedet for op. At afværge konflikter fylder i det hele taget meget. I samtalen mellem instruktøren og Makin fortsætter instruktøren:

Instruktør: Vi skal ikke tænke planlagt vold, vi skal tænke konsekvenser. Vi er ikke ude i at I tænker kriminelle tanker! I vælger en bevidst, negativ adfærd, I vælger at slås, det er ikke hensigtsmæssigt at køre den anden op!

Som læreren Lisa siger:

Altså fordi jeg synes, at det er så vigtigt, at børn selv lærer at løse konflikter [...] Så det er utrolig vigtigt, at alle børn har et redskab at bruge til "hvordan stopper jeg det her, som jeg ikke bryder mig om"

Som vi har vist fylder verbalisering og sprogbrug meget i bestræbelserne på at lære børnene og de indsatte at kunne styre sig selv og at kunne begå sig. At kunne begå sig kræver ikke blot, at man har erhvervet sig nogle bestemte redskaber, det kræver også situationsfornemmelse for, hvordan og hvornår de skal bruges, og det er denne balanceakt næste afsnit handler om.

Situationsfornemmelsens balanceakt

Situationsfornemmelse er en balanceakt, hvor man hverken skal være for meget eller for lidt. De fleste korrektioner af børnene og de indsatte i vores materiale handler om at tone ned, stoppe op, larme mindre, tænke sig om og roligt sætte ord på, men det er ikke hele fortællingen, der er også andet på spil. I dette afsnit, hvor vi har fokus på den situationsfornemmelse, der skal til for at kunne begå sig, ser vi først på den mindre rolige del. I nedenstående feltnoter fra to forskellige situationer vil pædagogen Vibe godt se lidt mere vildskab hos børnene:

Der er musik til samling i dag, og alle børn har fået et instrument. På signal fra Vibe skiftes børnene til at lave solo. Det er tydeligt, at Vibe godt kunne bruge lidt mere engagement fra børnene, hun opfordrer flere gange til at "spille igennem, når man har chancen" og at "give den gas".

En gruppe børn er til drama. De får alle sværd af skumplast og stykket går i gang. Marius er skiftevis meget med og ret usikker, han løber ud, men kommer så tilbage. Vibe griber fat i ham og siger: "Marius tænk nu, det er altså sjældent at man bare må slå løs på mig, så kom og vær med".

Grænsen mellem det legitime og det illegitime er således flydende og kræver, at børnene er fleksible (Gilliam og Gulløv 2012; Dencik 2005), at de fornemmer sig frem og justerer sig derefter, og lige i disse to situationer anspores de til at give sig hen og "give den gas". I fængslerne opfordres de ikke på samme måde til at give den gas, men der er alligevel et fokus på, at man ikke skal være for tilbageholdende, som vi så i instruktøernes beskrivelse af de tre kommunikationsformer, passiv, assertiv og aggressiv. Så selvom man skal stoppe op og tage den med ro, kan det også i fængselsregi blive *for* roligt, idet den passive rolle bliver forstået som en, der let fører til at personen bliver udnyttet, men også til at personen kommer til at rumme en indestængt vrede,

idet følelserne ikke kommer ud. Balancen mellem det udfarende og det tilbageholdende er således en, som både børnene og de indsatte arbejder med, og som pædagogerne og instruktørerne er opmærksomme på, om end der er mest fokus på roen.

I det følgende vil man kunne se, at roen og ikke mindst evnerne til at kunne berolige sig selv er vigtig. Men også at det i den forbindelse ikke er alle midler, der bliver forstået som legitime, hvilket kommer til udtryk i en Anger Management-lektion:

Deltagerne er blevet opfodret til at reflektere over deres tanker under en vredes- eller konfliktepisode og lave en brainstorm, hvor de finder på løsninger til, hvad de kan gøre i stedet for at blive vrede/irriterede/opkørte over en situation. Pointen er, at erstatte negative tanker med positive, selvberoligende tanker. Deltagerne foreslår, at det hjælper dem at sove, spise, drikke vand, snakke om problemet, gå en tur, ryge en cigaret, træne, være alene eller ryge hash, som virker afslappende. Instruktøren Sussie er ikke enig i, at hashrygning er en legitim afslapningsstrategi og svarer: "det er negativt, det snakker vi ikke om". En af deltagerne foreslår så, at det virker selvberoligende at høre rap, men instruktøren stiller spørgsmålstegn ved om det er hensigtsmæssigt at høre den slags musik, når man er vred.

Eksemplet viser, hvordan der skelnes mellem legitime og illegitime selvberoligelses strategier, hashrygning og rap er illegitime afslapningsstrategier, mens legitime handlinger er at overveje alle konsekvenser for egne valg samt at vælge de rigtige afslapningsstrategier. Det gælder således om at få ro på og om at tænke sig om. Som citatet med Kirsten fra indledningen også peger på, så er

Pointen [...] er at stoppe op og tænke. Hvis man skal sige det sådan firkantet, så har man meget bedre sådan mål for; hvad er det vi skal her, ikke? Og det er ikke så vigtigt, hvad de tager med, men det der; stop op og tænk – det kommer de til at tage med, fordi det kan faktisk betale sig.

I Trin for Trin anvender man i denne henseende to tøjdyr med hver deres personlighed: Stop-op-sneglen og Hurtig-hunden. Lisa afslutter et Trin for Trin møde i indskolingsklassen på følgende måde:

Kan I huske hvad Stop-op-snegl sagde til Hurtig-hund? STOP, få RO PÅ, og så TÆNK, det er det, man skal lære, når man har et problem, som man skal løse. Man bliver nødt til at stoppe op, blive rolig og tænke.

Hurtig-hunden og Stop-op-sneglen er ikke de eneste redskaber til at skabe ro, som benyttes på børnehave- og skoleområdet. Yoga er en metode, der ofte anvendes i børnehaver til at hjælpe børnene med at få ro på sig selv. I Fri for Mobberi er der en massagedel, hvorigennem man søger både at give børnene ro og afslapning men også at styrke relationerne mellem børnene, som skal massere hinanden. At kunne gøre dette kræver en del af børnene. De skal være indstillet på at stille krop til rådighed, de skal være parate til at lade sig røre ved og til at røre ved andre børn på bestemte måder, og dertil kræves en særlig rolig indstilling og energi i situationen, som nogle børn umiddelbart glider let ind i, mens andre har svært ved at honorere dette krav. Deltagerne i Anger Management lærer også vejrtræknings- og afslapningsøvelser samt diverse teknikker, som skal virke beroligende i en anspændt situation. De skal blandt andet ligge på gulvet og lytte til et bånd med en beroligende stemme, som guider dem igennem vejrtrækning og åndedrætsøvelser. Mange af afslapningsøvelserne har dertil en ekstra dimension, i det de ofte også handler om, at deltagerne skal lære at analysere, reflektere over og ændre deres tanker. Ifølge instruktør i Anger Management, Sussie, handler dette "om selvkontrol, at man kan sidde i vredessituationen og lave afslapningsøvelser" og dermed undgå, at den eskalerer. Deltageren Omar svarer dog: "jeg kan ikke se, hvordan jeg skulle stå og gøre det i en [vredes]situation". Instruktøren fastholder, at det handler om øvelse. Ideen om, at øvelse gør mester går igen for både indsatte i fængsler og på børneområdet, som vi så i forhold til Vera, som skulle øve sig i at sætte ord på sine følelser. I det følgende skal vi se på, hvordan det med at øve sig i følelshåndtering ofte også rummer et element af både objektivering og instrumentalisering af følelserne.

Objektivering og instrumentalisering af følelser og relationer

Man kan argumentere for, at der i programmernes praksis ligger en objektivering af følelseslivet – idet følelser skal granskes, analyseres, håndteres og trænes. Vi vil argumentere for, at denne objektivering ind imellem udvikler sig til en instrumentalisering af følelshåndteringen. Dette kommer blandt andet til udtryk, når børn lærer ikke at skulle agere på deres umiddelbare følelsesmæssige impuls, når de er i en konfliktfyldt situation, men i stedet lærer procedurer for at skulle "fortælle sine følelser to gange før man henter voksenhjælp". Et andet eksempel er når instruktøren Kirsten i Det Kognitive Færdighedsprogram siger, at det vigtigste er, at de indsatte tager "stop op, ro på, tænk"-modellen til sig, fordi "det kan faktisk betale sig". Det samme gælder, når hun taler om, hvordan man handler hensigtsmæssigt på problemer:

Ja, men allerede når man tænker: "puha, det her det har jeg det skidt med", så kan man jo mærke, at "jeg er ved at have et problem her" ikke? Og så [må man] arbejde med det. I stedet for, som de [indsatte] måske gør, de søger jo løsninger hele tiden, men for at finde en god løsning, bliver vi nødt til at arbejde det hele igennem ikke?

Dette blik på det sociale bliver målrationelt og instrumentelt, fordi det kommer til at handle om at få det bedste udbytte af en social situation, at lære nogle redskaber, der kan optimere chancerne for at komme succesfuld ud af situationen.

At følelser i programmernes optik i høj grad er objektiverede og tilstræbes at have en tæmmet, håndteret og velartikuleret form kan følgende eksempel med Sebastian fortælle om:

Børnene sidder i rundkreds. De er flittige til at byde ind med svar på spørgsmålene om, hvordan de tror Caroline [på planchen] har det, når Peter lytter:

"Jeg tror, at hun har det godt når han lytter", "jeg bliver glad når nogen lytter", "jeg tror hun bliver glad, fordi der er en, der lytter til hendes følelser"

Sebastian afbryder og siger højt: "jeg tror at Caroline sidder og ønsker, at hun kunne smadre hele verden"

Lisa [lærer]: Sebastian vi gider ikke det snak

Dagen efter skal de på Trin for Trin-møde lære hvad ordet "impulsiv" betyder.

Lisa spiller dukkespil med Hurtighunden, som løber rundt til alle børnene – alle børnene griner, på nær Sebastian, som siger: "du er grim" mange gange.

Lisa ignorerer ham og sætter sig på stolen: ja det var vist Hurtighunden, der...

Inden hun kan få talt færdig afbryder Hurtighunden, springer rundt og hopper op og ned. Sebastian bliver mere og mere urolig, til sidst ligger han oppe på bordet og drejer rundt, mens han råber "du er griiiim"

Lisa stopper og går over og tager Sebastian med ud på gangen. Han skal således sidde udenfor lokalet og kigge ind [der er en glasvæg ind til klassen]

Ved at se på Sebastian, der her fejler totalt og på ingen måde lever op til kravene til følelshåndtering, bliver disse krav tydelige: det børnene skal kunne er ikke at udtrykke deres følelser rå og uarticuleret, det er derimod noget mere distanceret, som handler om at kunne iagttage følelser og reflektere over dem og på den baggrund vurdere, hvad der er en passende reaktion. Vi vil således argumentere for, at selvom programmerne beskæftiger sig meget med følelser, så ligger der en indbygget distance til lige præcis disse følelser gennem den objektiverende tilgang, der ind imellem ikke kun er objektiverende men også instrumentaliserende.

Konklusion

I denne artikel har vi undersøgt de krav, samfundet i to forskellige kontekster stiller til borgerne omkring at kunne begå sig. Vi har studeret børneområdet og kriminalforsorgen, og vi har brugt arbejdet med adfærdsregulerende programmer som greb til at få indsigt i disse krav. Vores indfaldsvinkel har været, at hvis man finder sammenlignelige krav og tendenser i så forskellige kontekster, vil det være rimeligt at antage, at disse også er gældende mere generelt. Som vi skrev i indledningen, har vi fremskrevet en *kritisk* analyse af de nye krav, der stilles til borgernes selvforvaltning. At vi har anvendt programmerne som fixpunkter for denne normativitet betyder, at vi forstår disse som billeder på bredere samfundstendenser, og derfor er artiklens kritiske iagttagelser ikke rettet mod indholdet i de anvendte programmer men derimod mod disse tendenser. Med inspiration fra neoliberalistiske analyser af staten (Rose 1999, 2004) samt teorier, der belyser betydningen af emotionelle og sociale kompetencer (Illouz 2007, 2008), argumenterer vi for, at program-praksis fremelsker et bestemt subjekt. Dette subjekt har (selv)kontrol, sociale og emotionelle kompetencer, situationsfornemmelse og kan verbalisere dets følelser på en afmålt og afbalanceret facon. Disse karakteristika kommer blandt andet til udtryk ved ønsket om at lære indsatte samt børnehave- og skolebørn at "fortælle deres følelser" på en assertiv og handleanvisende facon. De krav, der rejses om verbalisering af følelser, kan ses som et redskab til styring af selvet.

Det, vi ser, er således, at der stilles høje krav til de inkluderedes sociale kompetencer. Faktisk kan man tale om, at der af børn i dag kræves "absolut socialt gehør" for at kunne begå sig (Dencik 2005:31), hvilket måske også gælder for den voksne del af befolkningen. Disse krav er rettet mod individet og fordrer således, at individet påtager sig det selvarbejde, det er, at leve op til dem, for derigennem *enten* at vedblive med at være inkluderet i civilisationskredsløbet eller at genindtræde deri efter at have været ekskluderet. Vi vil argumentere for, at det på baggrund af disse konklusioner er relevant at rejse spørgsmålet om, hvorvidt inklusion i velfærdsstatens praksis er forandret. På baggrund af vores analyser kunne det se ud som, at inklusion ikke handler om et fællesskab, der udvides, så det kan rumme individerne, men nærmere om at individet skal ændre sig (se også Knudsen & Khawaja 2016), så det passer ind og kan kommunikere sit selv på anerkendte måder, ellers må man – billedligt talt – sidde ude på gangen og kigge ind. Inklusion kunne således se ud til at være blevet en individuel fordring, noget individet skal tage på sig og håndtere gennem bevidst og reflektivt selvarbejde.

Noter

1. Forskningsprojektet ESSET er finansieret af Det Frie Forskningsråd, Samfund og Erhverv, 12-125308.
2. I artiklen bruger vi Roses pointer om de avancerede liberale samfund synonymt med neoliberalisme, omend vi er bevidste om at disse begreber ikke helt kan sidestilles (se Rose 1999: xxiii). Det vælger vi at gøre, da det er neoliberalismens implikationer for styring af selvet, der har artiklens interesse og ikke den politiske filosofiske del.
3. Udbredte programmer på markedet er Fri for Mobberi, De Utrolige År samt PALS, der dog primært er rettet mod skolebørn. Derudover findes forskellige programmer, der er orienteret mod læringsmiljøet i institutionerne, eksempelvis ECERS eller LP-modellen.
4. Udbredelsen af programmerne er svær at sige noget endeligt om grundet den decentrale kommunale styring, men der er flere indikationer på, at den er høj. I nogle kommuner er det politisk besluttet at alle institutioner skal arbejde evidensbaseret (eksempelvis Holstebro Kommune) andre har besluttet at institutionerne skal arbejde med et bestemt program (I Herning skal alle arbejde med De Utrolige År (Herning 2013:10)), mens andre kommuner fortsat giver metodisk frihed til deres institutioner. Dette gælder eksempelvis Aalborg Kommune, og her viser en kortlægning at 63% af institutionerne bruger et program i arbejdet med børnenes sociale kompetencer (Pedersen 2014:1). En anden indikation på at programmer nyder stor udbredelse er, at projektlederen for Fri for Mobberi ved henvendelse oplyser at hele 50% af alle landets daginstitutioner og 43% af SFOerne har været på kursus i Fri for Mobberi.
5. Disse er Styrk og Vind (særligt udviklet til kvindelige lovovertrædere), Nye Veje, Booster (opfølgingsprogram til det Kognitive Færdighedsprogram), samt Voldsforebyggelses programmet (kriminalforsorgen.dk/Kognitive-programmer-5148.aspx).
6. Den senestes opdaterede statistik viser, at der i 2013 var i alt 657 deltagere, der påbegyndte et kognitivt program, og 514 der gennemførte (Direktoratet for Kriminalforsorgen 2013).
7. Det skal dog tilføjes, at der også er børn, der ikke bare glider ind og inkluderes, men som allerede tidligt i deres liv er på vej ud af dette civilisationskredsløb (se eksempelvis Bundgaard 2004; Gilliam 2016; Gilliam & Gulløv 2012).
8. Se for eksempel denne hjemmeside: whatworkswithoffenders.co.uk/ som tilbyder kurser tilrettelagt i forhold til kognitive-færdighedsprincipper. Eller se den tilhørende webshop til programmet Fri for Mobberi: friformobberi.companized.com/

Litteratur

- Andersen, Peter Østergaard 2011: *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, Peter Østergaard 2013: *Pædagogiske lærerplaner, dokumentation og evaluering*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andrews, Don A. & Bonta, James [1994] [1998] 2003: *The Psychology of Criminal Conduct*. Third Edition. Cincinnati, OH: Anderson.
- Balvig, Flemming 2005: "When Law and Order Returned to Denmark". *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 5(2):167-187.
- Bayer, Søs 2015: "Opbrud i det børnehavepædagogiske felt 1965-1985", i Bayer, Søs og Kristensen, Jens Erik (red.): *Pædagogprofessionens historie og aktualitet – bind 2: Kald og kundskab*. København: U Press, 119-169.
- Boltanski, Luc & Chiapello, Ève 2005: *The New Spirit of Capitalism*. London: Verso.
- Bourdieu, Pierre 1990: *The Logic of Practice*. Cambridge & MA: Polity Press.

- Bundgaard, Helle 2004: "Normalitet. Positioner og kategoriseringsprocesser i det institutionelle rum", i Hastrup, Kirsten (red.): *Viden om verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buus, Anne Mette & Rasmussen, Palle 2015: "Når evidensbaserede metoder møder den pædagogiske hverdag", i Næsby, Torben (red.): *Evidens i pædagogisk praksis*. Frederikshavn: Dafolo, 121-141.
- Dencik, Lasse 2005: *Mennesket i postmoderniseringen – om barndom, familie og identiteter i opbrud*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Direktoratet for Kriminalforsorgen 2001: *Anger Management. Instruktormanual til undervisning i Anger Management*. København: Kriminalforsorgens Uddannelses Center.
- Direktoratet for Kriminalforsorgen 2013: *Årsrapport Kognitive adfærdsprogrammer i Kriminalforsorgen 2013*. København: Direktoratet for Kriminalforsorgen.
- Dyssegaard, Camilla Brørup 2015: "Evidens og effektmålinger på det pædagogiske område – hvor kom det fra?", i Næsby, Torben (red.): *Evidens i pædagogisk praksis*. Frederikshavn: Dafolo, 59-76.
- Garde, Peter 2000: *Trin for trin – de første 10 år*. Tarm: Cesel.
- Gilliam, Laura 2016: "Nødvendighedens pædagogik. Optimeringskrav møder det gode fællesskab i velfærdssamfundets skole". *Tidsskriftet Antropologi*, 73:59-83.
- Gilliam, Laura & Gulløv, Eva 2012: *Civiliserende institutioner: Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hamre, Bjørn 2015: "Nyt børnesyn", i Bayer, Søs & Kristensen, Jens Erik (red.): *Pædagogprofessionens historie og aktualitet – bind 2: Kald og kundskab*. København: U Press, 165-209.
- Herning Kommune 2013: "Status og strategi på det evidensbaserede område". Notat: Herning kommune.
- Illouz, Eva 2007: *Cold Intimacies: The Making of Emotional Capitalism*. Cambridge: Polity.
- Illouz, Eva 2008: *Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions and the Culture of Self-help*. UK & California: University of California Press.
- Jensen, Sune Qvotrup & Prieur, Annick 2015: "The commodification of the personal: labour market demands in the era of neoliberal postindustrialization". *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 16 (3):1-15.
- Kendall, Kathleen 2011: "Dangerous thinking: a critical history of correctional cognitive behaviouralism", i Mair, George (ed.) 2011: *What Matters in Probation*. UK & NY: Routledge, 53-90.
- Kemshall, Hazel 2002: "Effective practice in probation: An example of "advanced liberal" responsabilisation"? *Howard Journal of Criminal Justice*, 4 (11):41-58.
- Knudsen, Hanne & Khawaja, Iram (in press): "Vilje til selvinklusion: Når fællesskabet står og falder med den enkelte elevs forhold til sig selv". *Social Kritik*.
- Kolind, Torben, Vibeke Asmussen Frank, Helle Vibeke Dahl & Mie Birk Haller 2012: "Prison drug treatment in Denmark: A historical outline and an analysis of the political debate". *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 29 (6):547-560.
- Krogstrup, Hanne Kathrine 2011: *Kampen om evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, Julie 2015: ""Man begynder jo ikke at smadre en købmand". Perspektiver på vold i vredeskontrolprogrammet Anger Management". *Tidsskriftet Antropologi*, 71: 69-90.

- Laursen, Julie 2016: "(No) Laughing Allowed – Humour and the Limits of Soft Power in Prison". *British Journal of Criminology*; doi: 10.1093/bjc/azw064.
- Nielsen, Malene Molding 2012: "To Be and Not to Be: Adaptation, Ambivalence and Ambiguity in a Danish Prison". *Advances in Applied Sociology*, 2 (2):135-142.
- Pedersen, Oline 2014: "Sociale kompetencer på daginstitutionsområdet i Aalborg kommune – en kortlægning". Internt arbejdsnotat.
- Pedersen, Ove Kaj 2011: *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Prieur, Annick 2012: *Education in Social Skills and Emotional Training (ESSET): Consequences for Participation and Exclusion*. www.esset.aau.dk
- Prieur, Annick 2015: "Resocialisering 2.0 – En ny adfærdspolitik", i Kyvsgaard, Britta, Jørn Vestergaard, Lars Holmberg, Thomas Elholm: *Kriminalistiske pejlinger: Festskrift til Flemming Balvig*. København: Djøf / Jurist- og Økonomforbundet, 257-271.
- Rose, Nikolas 1999: *Governing the soul: The shaping of the private self*. New York: Free Association Books.
- Rose, Nikolas 2000: "Government and control". *The British Journal of Criminology*, 40 (2):321-339.
- Rose, Nikolas 2004: *Powers of freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, Robert R., Fabiano, Elizabeth A. & Ewles, Crystal D. 1988: "Reasoning and rehabilitation". *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 32 (1):29-35.
- Sjöberg, Birger & Windfeldt, Malene 2008: *Ansøgning om akkreditering af Anger Management*. København: Kriminalforsorgens Uddannelsescenter.
- Smith, Peter Scharff 2003: *Moralske Hospitaler – det moderne fængsels gennembrud 1770-1870*. København: Forum.