

# Børnesyn og inddragelse

*Ida Schwartz og Hanne Warming*

## Abstrakt

Spørgsmålet om inddragelse af børn i udsatte positioner ser ud til at vedblive med at drille i praksis. De børnesyn, der ofte anlægges i professionel praksis svinger mellem at forstå børn henholdsvis som eksperter i eget liv eller som sårbare. Disse modstillede positioner kan lede til at professionelle kommer i et tilsyneladende dilemma mellem inddragelse og beskyttelse. I denne artikel argumenterer vi for, at modstilling mellem børn som eksperter og som sårbare er forankret i et individualiserende børne- og menneskesyn. Som alternativ fremlægger vi et kontekstuel og relationelt syn på børn. Her ses børn ikke som fritsvævende individer, men som en del af børnelivets forbundne relationer og fællesskaber i et liv på tværs af livssammenhænge. Børns deltagelsesmuligheder er således indlejret i komplekse materielle og diskursive strukturer og magtrelationer. Med udgangspunkt i eksempler fra vores forskning diskuterer vi et kontekstuel syn på inddragelse, der belyser og løser dilemmaet mellem inddragelse og beskyttelse ved at sætte fokus på, hvordan voksne kan samarbejde med børn om at udforske deres livsbetingelser.

**Individualiserende kontra relationelle og kontekstuelle børnesyn, inddragelse, dilemmaer i børneliv**

## Indledning

FN's konvention om barnets rettigheder (1989) fremhæves ofte i faglitteratur og national lovgivning som det almene grundlag, der giver børn og unge ret til både at blive beskyttet og inddraget i væsentlige forhold angående eget liv. Inddragelse af børn og unges perspektiver i sociale indsatser bliver imidlertid ved med at dukke op som et problem i professionel praksis (Ankestyrelsen 2018; Fjordside 2021). Der er åbenbart langt fra forestillinger om at give børn status som samfundsborgere med ret til at blive hørt og taget alvorligt til at realisere disse idealer i praksis. Når opgaven fremstår indlysende rigtig, og praktiseringen stadig lader tilbage af ønske, må der være væsentlige forhold i praksis, som forskere, professionelle og politikere overser. I praksis kommer beskyttelse og inddragelse ofte til at stå som modstridende hensyn i overvejelser om, hvordan der bedst kan tages hånd om børn i vanskelige livssituationer. Der henvises til handicap, social udsathed, psykisk sårbarhed, umodenhed etc. i et ønske om at beskytte børn og unge, hvilket i praksis kan trumfe gode intentioner om at ville inddrage dem.

I denne artikel udforsker vi disse tilsyneladende modsatrettede hensyn i relation til inddragelse af børn og unge i sociale indsatser. Vi argumenterer for, at dilemmaet mellem inddragelse og beskyttelse udspringer af et individualiserende børnesyn. Gennem inddragelse af empiri fra forskning, viser vi, at inddragelse af børn og unge både er vanskelig og dilemmafyldt, fordi de lever i konfliktfyldte og vanskelige livssituationer. Vi argumenterer for, at disse udfordringer bedst håndteres ved, at professionelle inddrager kontekstuelle og relationelle tilgange til at inddrage og forstå børns perspektiver. Dermed peger vi på, at modstillingen mellem beskyttelse og inddragelse kan overvindes gennem at professionelle samarbejder med hinanden og især med børn og unge selv om at udforske deres ofte komplekse og konfliktfyldte livssituation. Vi argumenterer for, at inddragelse og beskyttelse må ses som forbundne aspekter i bestræbelser på at udvide børns deltagelsesmuligheder.

Vi er opmærksomme på, at synet på børn og deres inddragelse i professionel praksis er vævet ind i samfundsmæssige og organisatoriske strukturer samt professionelle samarbejdsformer på tværs af institutionelle kontekster og forvaltningsområder. En ændring af børnesynet synes derfor i sig selv at være et meget idealistisk projekt. Vi ønsker imidlertid, at eksemplerne fra vores forskning kan inspirere til, hvordan professionelle kan samarbejde med hinanden og med børn på måder, der åbner for en mere kontekstuel udforskning af børnenes perspektiver. Selvom vi ikke eksplicit analyserer organisatoriske strukturer eller præsenterer konkrete handleforslag, så mener vi, at vores analyser kan pege på, at der må skabes organisatoriske muligheder for, at professionelle kan samarbejde med hinanden på måder, der giver gode muligheder for at udforske vanskelige livssituationer i samarbejde med børn.

### Artiklens empiriske grundlag

Artiklens forfattere har gennem en årrække bedrevet kvalitativ forskning i sociale indsatser for børn og unge i udsatte positioner (Clausen et al., 2018; Schwartz, 2000; Schwartz, 2006; Schwartz, 2014; Schwartz et al., 2015; Schwartz, 2017, Warming 2005, 2006a & b, 2011a & b, 2015, 2017, 2018, 2022; Warming & Christensen 2016, Vitus, Studsrød og Warming 2016; Falster, Vagtholm & Warming 2022). Vi har begge haft det som en central bestræbelse at inddrage børn og unges perspektiver i forskningen fx gennem observationer, interviews og workshops. Vi har i den anledning gjort os mange overvejelser over, hvordan det er muligt at forstå og inddrage børns perspektiver. I denne artikel genbesøger vi tidligere genereret empiri og anvender det til at reflektere over nogle af de dilemmaer og udfordringer, vi selv har stået overfor, med den hensigt at vise, hvordan et relationelt og kontekstuel funderet børnesyn kan inspirere til at samarbejde med børnene om at udforske deres livssituation.

## Modsætningsfyldte perspektiver på børn og inddragelse

Foruden Børnekonventionens artikel 12, som fremhæver barnets ret til at udtrykke sine synspunkter og få indflydelse på alle forhold, der vedrører det, bliver betydningen af inddragelsen også begrundet med, at kvaliteten i indsatsen kan forbedres ved at inddrage børn og unge i relation til de indsatser, de modtager (Skauge, Storhaug & Marthinsen 2021; Schwartz 2014; Warming 2011b & 2022; Falster, Vagtholm & Warming 2022). Vi vil imidlertid hævde at opfyldelse af de gode intentioner afhænger af hvilket børnesyn, der guider inddragelsespraksissen. I det følgende analyserer vi to tilsyneladende modsatrettede børnesyn,<sup>1</sup> der er fremherskende i sociale indsatser og debatter om inddragelse af børn og unge. Det ene perspektiv benævner vi *det kompetente barn*, hvor børn og unge ses som eksperter i eget liv med ret til at ytre sig og blive hørt. Her tænkes børn at besidde en indre autentisk kerne, som de blot skal have mulighed for at kommunikere. Fokus rettes derfor mod at tilrettelægge kommunikative processer, hvor børn og unge kan høres i beslutninger om eget liv. I forlængelse heraf diskuteres inddragelse nogle gange som et spørgsmål om, at professionelle udvikler mere systematiske faglige tilgange til at tale med børn. Der tilbydes modeller, der anviser trin i en ønskværdig bevægelse fra, at børn står uden indflydelse til, at de deler magt med professionelle (Petersen & Kornerup 2021). Tillige udarbejdes der handleanvisninger på, hvad professionelle bør være opmærksomme på i tilrettelæggelsen af kommunikation og kontekst således, at børn føler sig trygge nok til at ytre sig (Bengtsson & Henze-Pedersen 2022; Falster, Vagtholm & Warming 2022). Der er således stor fokus på kontekstens betydning for, at børnene kan komme til orde, men mindre på kontekst forstået som barnets samlede livssituation og dennes dynamiske betydning for børns perspektiv. Risikoen herved er, at der anlægges et individualiserende børnesyn, hvor det glider i baggrunden, at børn og unges følelser og tanker (lige som alle andres) er foranderlige i relation til de måder, de konkret oplever en kompleks og foranderlig livssituation. Det er ofte konfliktfyldte livsomstændigheder, der præger hverdagslivet for børn og unge i udsatte positioner, og det kan skabe mange livsdilemmaer. I kraft af komplicerede livsomstændigheder kan børn og unge (såvel som voksne) være desorienterede, fyldt med modsætningsfyldte følelser, mangle overblik over egen situation og være spændt ud i loyalitetskonflikter, magtrelationer og modstridende hensyn (Schwartz 2014; Warming 2011b, 2022). Børn kan for eksempel opleve det som en stor sorg at komme hjemmefra og tale imod det, samtidig med at de kan være lettede over muligheden for at komme på afstand af eventuelle familiære konflikter.

<sup>1</sup> Vi er opmærksomme på, at der kan fremanalyses mange andre børnesyn i det sociale område, men udpeger her to centrale modsætninger, der kan tjene som eksempler på, hvordan børnesyn spiller ind på spørgsmålet om inddragelse (se Warming 2022).

Det andet perspektiv, benævner vi *det sårbare barn*, hvor børn og unge i udsatte positioner ansues som belastet af fysiske og/eller psykiske mangler i deres personlighed, der kalder på beskyttende afskærmning, herunder ramme- og grænsesætning. I praksis kan dette børnesyn betyde, at børn slet ikke høres og inddrages, eller at de inviteres til at deltage på baggrund af de måder, de kategoriseres på og i relation til voksnes overordnede problem- og løsningsdefinition. Inddragelse kan i dette perspektiv handle om, at børn deltager i formulering af egne udviklingsmål ofte inden for rammer og problemdefinition sat af de professionelle og ud fra et rationale om, at indsatsen virker bedre, når børn gøres medansvarlige for dem. Det ses for eksempel i handleplaner (se for eks. Socialstyrelsen 2018) og i behandlingsplaner (Misser 2012; 2022). Heri ligger ofte forventninger om, at børn lever op til krav og ændrer adfærd i forhold til de 'aftaler', de selv har været med til at indgå, men som er skabt i en problemforståelse, de ikke har meget indflydelse på. Inddragelse udgør dermed et metodisk greb, der tænkes at understøtte, at barnet udvikler større ansvar for sig selv og egen adfærd i forhold til tilpasning til normer, sat af de voksne. Også i dette perspektiv træder børnenes komplekse livsforhold i baggrunden, til fordel for et individualiserende børnesyn, når det antages, at de professionelle alene kan gennemskue konsekvenser af de rammer, mål og løsninger, som trækkes ned over hovedet på barnet. Her bliver de professionelle de ultimative eksperter, og inddragelse bliver et redskab til motivation og forpligtelse, frem for en vej til bedre indsigt i kompleksiteten og imødekommelse af børns og unges indflydelse på og udvidelse af rådighed i egen livssituation

Børnesynet i sociale indsatser skifter ofte mellem ovennævnte rationaler, hvor børn og unge enten ses som sandhedsvidner eller som så sårbare, at de må beskyttes mod inddragelse. I en variation af det sidste forstås inddragelse som ansvarliggørelse i relation til pædagogiske målsætninger om selvudvikling. Sidstnævnte kommer bl.a. til udtryk i problemforståelser, hvor børnene evalueres på de mål, de selv er med til at opstille (se diskussion af problemforståelser i Harkes 2021; Schwartz 2014; Schwartz & Nielsen 2022, Warming 2018; Falster, Vagtholm & Warming 2022). I forskning vises der mange eksempler på, hvordan en sådan pseudoinddragelse kan bidrage til at stigmatisere, og også på anden måde belaste børn og unge (Fjordside 2016; Harkes 2021, Warming & Christensen 2016). Også i flere artikler i dette nummer, herunder David Adrian Pedersens, fremhæves tidligere anbragtes erfaringer med at deltage i inddragelsesprocesser, der kan ende med at gøre dem ansvarlige for egen (fejl) udvikling og placere ansvaret for alvorlige sociale vanskeligheder i og på dem selv.

Uanset, at forestillingerne om det kompetente og sårbare barn ofte refererer til en systemisk forståelse af børn, så bygger begge på et individualiserende menneskesyn. I begge tilfælde er det en vurdering af barnet som individ, der afgør hvordan inddragelse kan forstås og praktiseres. Det risikerer at føre til, at børn og unge påføres et stort ansvar for konsekvenser af de livsvilkår, de selv

har lidt eller ingen magt over. Som alternativ hertil søger vi i det følgende at overskride et individualiserende børnesyn og deraf følgende dikotomisering ved at inddrage kontekstuelle og relationelle syn på inddragelse af børn og deres perspektiver. Børn og unge i udsatte positioner (såvel som andre mennesker) er ikke i sig selv *enten* kompetente *eller* sårbare. Det er derimod i samspil med andre og i vanskelige livsbetingelser, at der skabes positioner, hvor børn kan opleves som (in)kompetente, sårbare/robuste deltagere i beslutninger om levet liv (Warming 2011b, 2022). Dermed skifter perspektivet fra, hvad børnene *er* til deres *deltagelsesmuligheder*. Børns deltagelsesmuligheder ses i dette perspektiv som indvævet i komplekse forbundne livssammenhænge, hvor både relationer i flere kontekster og betingelser i institutionelle og sociale systemer/indsatser influerer på et børneliv (Højholt 2011; Schwartz 2014; Warming & Bo 2006). Professionelles muligheder for at inddrage og forstå børns perspektiver knyttes dermed til de måder, professionelle involverer sig i børnenes liv og sammen med børnene udforsker, hvordan problemstillinger og livsbetingelser hænger sammen og stiller sig for børnene. Det handler vores første eksempel om.

### Konfliktfyldte livsbetingelser

*I et forskningsprojekt, der sigtede på at give stemme til børn i pleje og inddrage deres perspektiver til at kvalificere familieplejeindsatsen (projekt "Børnetinget", Warming 2005) interviewede Hanne 15 børn i alderen 10 – 13 år individuelt, og afholdt efterfølgende et workshopforløb med de samme børn. De individuelle interview tog udgangspunkt i en løst struktureret interviewguide med følgende overordnede temaer: Livshistorie, anbringelseshistorie, aktuelle livssituation (berunder relationer, indflydelse på eget liv, skolen, kammeraterne, fritiden), selvforståelse, samt vigtige budskaber og gode råd til de professionelle. De fleste af børnene kastede sig med stor energi, engagement eller forpligtelse ud i samarbejdet med Hanne om at undersøge og sætte ord på disse dimensioner af deres liv. Det gjaldt dog ikke den ene af drengene. Da Hanne kom ud for at interviewe ham, var han endnu ikke kommet fra skole, men begge plejeforeldre var hjemme og bød på kaffe, mens hun ventede. De snakkede om løst og fast, og det var superhyggeligt. Så kom drengen hjem, og Hanne præsenterede sig, og spurgte, om de skulle gå ind på hans værelse, eller hvor han helst ville interviewes. Han valgte værelset, og Hanne forklarede endnu en gang, hvad projektet gik ud på, og at drengen kun skulle svare på og fortælle om det, han havde lyst til. Under interviewet fortalte han, at han havde det godt, trivedes og udvikledes i plejefamilien, samt havde det fint med skolen, kammerater og fritidsinteresser, men var ellers meget fåmælt. Hanne overvejede, om han overhovedet havde lyst til at deltage, og tvivlede på, om han ville dukke op til de tilrettelagte workshops. Det gjorde han, selvom han i begyndelsen ikke sagde meget. Men så skete der noget. Pludselig begyndte han at fortælle om, at han slet ikke trivedes i sin plejefamilie, at han ikke følte sig forstået og lyttet til, at han oplevede at blive gjort til syndebuk og gøre alting forkert, ikke at høre til; endsige være elsket og værdsat. Nogle af de andre bød ind med, at*

*det skal du fortælle din familieplejekonsulent: ”De er der for dig – de skal hjælpe dig”. Drengen reagerede lidt uforstående og indvendte. ”Hun tror kun på mine plejeforældre”. Og så fortalte han om, hvordan han satte et glas op mod væggen i sit værelse ud mod køkkenet, for så kunne han høre, hvad de voksne talte om: Hvad hans plejeforældre havde sagt om ham, og hvad hun havde svaret – og når hun så efterfølgende snakkede med ham, tilpassede han sin samtale med hende efter det.*

Dette eksempel viser, hvordan et barns tidligere erfaringer kan blive blind makker i den konkrete interaktion, og influere på barnets deltagelse på en hel særlig måde: I dette tilfælde er vores fortolkning, at Hanne – ved at tage imod plejeforældrenes invitation til en kop kaffe, mens hun ventede på barnet, kom til at spejle konsulentens vanlige måde at komme ind i huset på. Ved at starte med at snakke med plejeforældrene, blev hun i drengens øjne endnu en af de voksne, der tror mest på voksne og først og fremmest er interesseret i deres forståelse af problemer. Derfor så han ikke mening i at gå ind i en udforskende samtale med forskeren. Men da de andre børn fortalte om problematiske (såvel som gode) erfaringer fra livet som plejebarn, og herigennem viste deres tillid til hinanden og til Hanne, samt pegede på handlemuligheder, fik han også mod på at fortælle – og kom måske også til at huske, føle og tænke over forskellige episoder på nye måder. Hanne tilbød, at de sammen kunne snakke med hans familieplejekonsulent, eller at Hanne kunne kontakte vedkommende og sige, at der var noget, han gerne ville fortælle. Han greb den sidste mulighed, og det gjorde familieplejekonsulenten også. Vedkommende var meget optaget af at inddrage børnenes perspektiver, men lige i forhold til denne dreng, havde det forekommet meget svært at komme ind på livet af ham. Han havde fået bedyret, at alt var ok, og at han godt kunne se, at han ofte rodede sig ud i problemer og kunne være lidt en udfordring for sine omgivelser, sådan som plejeforældrene fortalte. Familieplejekonsulenten havde derfor tyet til at snakke med dem, såvel som med skolen og hans mor for bedre at forstå ham – uden blik for, at lige præcis den strategi fik ham til at klappe i som en østers.

Den første pointe fra denne fortælling er, at det, som kan synes som en god strategi – og i nogle tilfælde er det - i andre tilfælde slet ikke er det. Perspektiver og ’sandheder’ er viklet ind i magtrelationer, der kan gøre det vanskeligt for et barn at give udtryk for de frustrationer og oplevelser, det har – de kan føles illegitime, eller barnet kan frygte, at det ikke bliver troet på. I eksemplet kom Hanne ubevidst til at reproducere familieplejekonsulentens ’komme-ind-af-døren-rutine’, og det overdøvede, at forskningen havde et andet ærinde. På samme måde, kan man forestille sig, at familieplejekonsulenten også verbalt har kommunikeret, at hun faktisk meget gerne ville høre drengens perspektiver, og tage dem alvorligt, men at hun på andre måder kom til at signalere eller kommunikere det modsatte (måske gik de negative erfaringer længere tilbage). Eksemplet viser også, hvordan børn i fællesskaber med andre børn i samme situation kan undersøge, udvikle og udtrykke deres perspektiver og muligheder. Hvad, man ønsker, mener og drømmer om, er afhængig af de mulighedsrum,



man inviteres ind i eller lukkes ude fra. Voksnes adgang til at få kendskab til børns perspektiver afhænger derfor af, hvordan man skaber et samarbejde med børn om at udforske deres livssituation. Og her vil viden fra forskellige steder i børns liv ofte kunne åbne voksnes blik for en sådan udforskning, hvilket næste eksempel handler om.

### Forstå og udforske børns perspektiver på deres livsbetingelser

*I et forskningsprojekt (Schwartz, 2014) om anbragte børns livsforløb, fulgte Ida Kims hverdagsliv fra han var 6-8 år på tværs af døgninstitutionen og den specialskole, han gik i. Specialskolen var en lille skole med 10 elever i alle aldersgrupper. Undervisningen var baseret på såkaldt sanseintegrerende æstetiske læreprocesser. For eks. havde de temaet fisk, hvilket betød at eleverne fangede, rensede, og tegnede fisk og deres skeletter. De spiste fiskene og opførte små musiske teaterstykker om fiskens levemiljø og livscyklus. Kim, der ellers blev beskrevet som en urolig og ukoncentreret dreng i folkeskolen, fremtrådte fokuseret og engageret, da Ida besøgte ham på skolen. I Idas begejstring over det skoletilbud, han havde fået, havde hun positive forventninger til svaret, da hun spurgte, om han var glad for sin skole. Hertil svarede han, at han syntes, at den gamle folkeskole var bedre. Da Ida (forbavset) spurgte hvorfor, fortalte han, at der var flere frikvarterer på den gamle skole.*

*Gennem samtaler med Kims mor og pædagogerne på døgninstitutionen fik Ida senere indsigt i, at Kim i den oprindelige folkeskole gik sammen med mange kammerater fra sit boligområde. Han elskede sin skole (mere end den elskede ham) pga. frikvartererne, hvor han var sammen med vennerne også efter, at han var flyttet på døgninstitutionen. Flytningen til specialskole indebar en total adskillelse fra hans oprindelige kammerater. Specialskolens børnegruppe bestod af en lille gruppe på 10 børn og unge i vidt forskellige aldre og køn, hvoraf kun én dreng var på hans egen alder. Kims mulighed for at finde spændende legekammerater og være en del af et fællesskab med jævnaldrende var således meget begrænset. Længe efter interviewet gik det op for mig, at Kims kritik af de manglende frikvarterer på specialskolen sandsynligvis handlede om, at han savnede børnefællesskaberne i frikvartererne på hans gamle skole.*

Hvis vi godtager tolkningen af Kims udsagn, så åbner eksemplet for mange refleksioner, der kan være relevante for professionelles inddragelse af børns perspektiver. For det første giver voksnes mulighed for at spørge børn ikke garanti for, at vi forstår, hvad de siger. Sat ind i en meningsfuld kontekst bliver Kims udsagn imidlertid forståeligt, men denne mulighed bliver til i kraft af en bred udforskning af mange parterers perspektiver på hans forløb og situation. Disse giver anledning til, hvad vi vil kalde en kvalificeret hypotese om, hvad der var på spil hos Kim – en hypotese, der så kan danne afsæt for yderligere fælles udforskning med Kim gennem snak og samvær. Det viser, hvordan professionelle ofte må arbejde sammen med hinanden og med barnet/den

unge selv om at udvikle og korrigerer hypoteser om børn og unges situation i et samarbejde over tid (Nielsen 2020). Kim siger, hvad han tænker, men forskeren besidder umiddelbart ringe forudsætninger for at forstå, hvad han mener. Kommunikation af et budskab er i almindelighed, vævet ind i en flerhed af kontekstuelle og relationelle betingelser og betydninger, som influerer på, hvordan en voksen kan forstå et barns perspektiv.

Eksemplet viser samtidig, at det kan være vanskeligt at handle på barnets perspektiv: Hvad kan og skal de voksne stille op med Kims udsagn om, at han savner den gamle skole? Hvad vil det sige at lytte til børn og tillægge deres meninger passende vægt? For de professionelle er Kims nye skole det rigtige tilbud til ham, og Idas observationer viser da også en aktiv og deltagende dreng. En tilbagevenden til den oprindelige skole er ikke en mulighed. Pædagerne på døgninstitutionen forsøger at imødekomme Kims ønske ved at arbejde for, at han kan være mere sammen med hans tidligere kammerater. Det er ikke ligetil, fordi specialskole indebærer lange skoledage, og ofte er han på besøg hos hver af sine fraskilte forældre i weekenderne. Der er altså mange voksenedefinerede rammer, der gør det vanskeligt, at tage hensyn til det, der for Kim måske er noget af det vigtigste i hans liv. Et professionelt ønske om at tage Kims udsagn alvorligt indebærer derfor et samarbejde med ham selv og mange parter om at udforske og finde gode løsninger i relation til en samlet livssituation, så hans ønsker kan kommes i møde.

Kims udsagn om, at han savner sin gamle skole kan i en professionel sammenhæng nemt forstås og afvises som et udtryk for, at Kim mangler indsigt i egen dysfunktionelle udvikling og situation. Det vil kunne placere ham i positionen som et sårbart barn, der har brug for beskyttelse fremfor at blive lyttet til. På den anden side kunne hans udsagn høres som et klart udtryk for, at han ønsker at komme tilbage til sin gamle skole. Et udsagn, der derefter kan afvises som urealistisk. I begge hypotetiske udgange kan hele pointen om, at det ikke så meget er skolen, men kammeraterne han savner, gå tabt. Uden en bred udforskning af børns livsbetingelser synes ambitionen om at ville spørge børn om deres mening at udgøre en meget forenklet forståelse af inddragelse.

## Afrunding

Begge artiklens eksempler viser en hel del om, hvad det vil sige at være barn i en udsat position – her under en anbringelse. Det kan indebære et liv med savn og adskillelse fra de børnefællesskaber barnet holder af, fra forældre og fra hjemlige og kendte livsomstændigheder. Ligeledes kan det indebære stor afmagt i forhold til at overskue og få hjælp til vanskelige problemer samt i forhold til at få indflydelse på eget og det fælles liv. Ved at gøre os umage med at forstå, hvad der er på spil set fra barnets perspektiv, kan vi få indblik i, at hvordan velfærdssamfundets sociale indsatser nogle gange indebærer belastninger, der kan bidrage til at et barn oplever sårbarhed og inkompetence i form af magtesløshed. Hjælp kan betyde uønsket



adskillelse fra familie og venner, fastholdelse i ikke-valgte omsorgsrelationer og i det hele taget manglende meningsfuldhed, indflydelse og handlemuligheder i eget liv. Interventioner, der igangsættes med gode intentioner, kan opleves som urimelige og umulige eller vanskelige at håndtere set fra et barns perspektiv.

I lyset af disse perspektiver er den første pointe, vi peger på, at individualiserende dikotomiske syn på børn som enten kompetente eller sårbare, kan føre til meget forenklede forståelser af børns udsagn om og perspektiver på deres komplicerede livssituationer. Som vi viste i første eksempel, kan sådanne forenklede forståelser af inddragelse i sig selv komme til at udgøre en barriere i børns liv, som de kan give op overfor. Børns liv kan være indlejret i særdeles komplicerede og konfliktfyldte sociale omstændigheder, der ikke bare influerer på deres meninger, følelser, perspektiver og handlemuligheder, men også skaber sociale positioner, der både kan fremme oplevelser af sårbarhed og kompetence. Professionelles betingelser for at forstå børns komplicerede livsbetingelser, når de befinder sig i udsatte positioner, kan således i sig selv stille sig som et problem i forhold til at inddrage børn. Denne pointe peger på, at inddragelse ikke kan formuleres som en på forhånd given metode, der alene er baseret på kommunikation.

Den anden pointe vi peger på, i forlængelse af den første, er, at professionelle er henvist til at arbejde med det, de endnu ikke forstår. De må udvikle og afprøve *hypoteser* om børns situation og perspektiver gennem udforskende *processer*, hvor de ser *med* børnene ud på de sociale kontekster, børnene deltager i eller står overfor at skulle deltage i. I den forbindelse kan det ofte være hjælpsomt at inddrage forældre og andre omsorgspersoner såvel som andre børn ud fra en konkret vurdering af, hvad de kan bidrage med, og hvilken relation barnet har til dem. For at kunne høre, forstå og imødekomme børns ønsker, må man tage afsæt i barnets samlede livssituation med et blik for betydningen af deltagelse i (og evt. risiko for eksklusion fra) betydningsfulde fællesskaber, hvilket i de fleste tilfælde vil fordrø et samarbejde mellem mange parter. Det indebærer tillige, at professionelle samarbejder med børn om at udforske, forstå og forandre begrænsende livsbetingelser. Dermed vendes forståelsen af inddragelse på hovedet, da det bliver centralt at spørge, hvordan professionelle kan skabe muligheder for, at børn og unge kan *inddrage voksne* i at forstå og skabe større rådighed over deres livssituation.

**Ida Schwartz, tidligere docent i forskningsprogrammet  
'Inklusion og hverdagsliv', Anvendt Velfærdsforskning, UCL  
Erhvervsakademi og Professionshøjskole**

**Hanne Warming, Professor i Socialvidenskab og  
barndomssociologi, Institut for Samfundsvidenskab og erhverv,  
Roskilde Universitet**

## Referencer

Ankestyrelsen. (2018). *Afdækning af forståelse af kvalitet i sagsbehandlingen på udsatte børn- og ungeområdet*. København: Ankestyrelsen.

Bengtsson, T. T. & Henze-Pedersen, S. (2022). *Børn og unges inddragelse i myndighedssagsbehandling på børne- og ungeområdet. En vidensindsamling under Videnscenter om børneinddragelse og udsatte børns liv*. København: VIVE – Viden til Velfærd Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Clausen, T. Ø, Nielsen, A. S., Schwartz, I. & Stougaard, K. (2018). Børn og unge i udsatte positioner- relationers betydning i et børneliv i vanskeligheder. *Nordiske Udkast. Tidsskrift for Kritisk Samfundsforskning*, (2), 61-77.

Falster, E.; I. Vagtholm & H. Warming (2022): *Livet med bevægelsehandicap – børns og unges perspektiver*. København: Akademisk Forlag

Fjordside, S. (2016). ”Jeg skulle lige pludselig til at være ”normal!” Konstruktioner af unge i risiko. I: T. Wulf-Andersen, R. Follesøe & T. Olsen (Red.), *Unge, udenforskab og social forandring. Nordiske perspektiver* (s. 69-90). Frederiksberg: Frydenlund Academic.

Fjordside, S. (2021). *Praksislogikker og børnesyn - et feltanalytisk blik på det sociale arbejde med anbragte børn og unge*. Ph.d. -afhandling ved Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv, Roskilde Universitet.

FN's konvention om barnets rettigheder (1998)

Harkes, L. (2021). Når unge ikke inddrages i handleplaner: ’Det meste blev foreslået\*. I: M. Petersen & I. Kornerup (Red.), *Børn som deltagere i professionel praksis. Åbninger, muligheder og rettigheder* (s. 167-184) Hans Reitzels Forlag.

Højholt, C. (Red.). (2011). *Børn i vanskeligheder - samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Misser, H. L. (2012). *Behandlingspædagogik: en udviklingsorienteret indsats i anbringelsen af børn og unge* (1. udgave. ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Nielsen, A. S. (2020). Det gider jeg ikke! Professionelles arbejde med det, de endnu ikke har forstået. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, (3), 31-47.

Petersen, M. & Kornerup, I. (Red.). (2021). *Børn som deltagere i professionel praksis: Åbninger, muligheder og rettigheder*. København: Hans Reitzels Forlag.

Schwartz, I. (2014). *Hverdagsliv og livsforløb: tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse* [Everyday life and trajectory of life: Inter-professional cooperation for supporting children's conduct of everyday life when living in out-of-home care]. Klim.

Schwartz, I. (2017). Læringsfællesskaber i skolen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, (5/6), 96-110.

Schwartz, I., Hansen, A. B. & Stokholm, G. (2015). Tværprofessionelt samarbejde om børneliv i vanskeligheder. *Nordiske Udkast, Tidsskrift for Kritisk Samfundsforskning*, årg. 43(1), 37-50.

Schwartz, I. & Nielsen, A. S. (2022). Problemforståelser på anbringelsesområdet. I: A. E. Henriksen, H. S. Nielsen & H. B. Antczhak (Red.), *Praktisk socialfagligt arbejde med anbringelser: En grundbog* (s. 291-308) Akademisk Forlag.

Skaug, B., Storhaug, A. S. & Marthinsen, E. (2021). The What, Why and How of Child Participation—A Review of the Conceptualization of “Child Participation” in Child Welfare. *Social Sciences*, 10(2), 54.

Socialstyrelsen. (2018). *Kvalitet i sagsbehandlingen – en håndbog i anvendelse af ICS og udredningsværktøjet*.

K. Vitus, I. Studsrød & H. Warming (2016): ”Unge deltagelse i socialt arbejde mellem paternalistiske, demokratiske og nyliberale rationaler”. In Wulf Andersen, Follesø og Olsen (red.): *Unge, udenforskab og socialforandring. Nordiske perspektiver*. Bookseries on ”Velfærd, professioner og hverdagsliv under forandring.” nr. 1. Frydenlund Academic: 93-118.

Warming, H. (2005): *Har andre plejebørn det som mig?*, København: Frydenlund

Warming, H. (2006): “How Can You Know? You're Not a Foster Child': Dilemmas and Possibilities of Giving Voice to Children in Foster Care”. *Children, Youth and Environments* 16 (2): 28-50.

Warming, H. (2011a): “Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork”. *Childhood* 18 (1): 39-53

Warming, H. (2011b): *Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i pædagogisk og socialt arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Warming, H. (2017a): “The role of social work practice and policy in the lived and intimate citizenship of young people with psychological disorders”. In H. Warming & K. Fahnøe . *Lived Citizenship on the Edge of Society. Rights, Belonging, Intimate Life and Spatiality*. Palgrave Politics of Identity and Citizenship Series: 63-88. (BFI 2)

Warming, H. (2018): "Messing with the emotions of the other. Exploring ambiguous youth-adult relations in a residential care". *Emotion, space and society* 32: 1755-4586

Warming, H. (2022). Børnesyn i anbringelsesprocesser. I: H. S. Nielsen, A. Henriksen & H. B. Antczak (Red.), *Praktisk socialfagligt arbejde med anbringelser: En grundbog* (s. 75-95) København: Akademisk Forlag.

Warming, H. & I. G. Bo (2006): "Et kritisk sociologisk børneperspektiv på den sociale indsats overfor udsatte børn og unge". *Barn* 1: 7-37

Warming, H. & M. Christensen (2016): *Tillid i socialt og pædagogisk arbejde med børn og unge*. København: Akademisk Forlag.