Roskilde University

Forstyrret og forstyrrende

analyser af velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med

Brodersen, Marianne

Publication date:
2019

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Brodersen, M. (2019). *Forstyrret og forstyrrende: analyser af velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med*. Roskilde Universitet.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 04. Dec. 2025

Forstyrret og forstyrrende

Analyser af velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med

Marianne Brodersen

Ph.d.-afhandling

Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv
Roskilde Universitet, 2019.

Hovedvejleder: Hanne Marlene Dahl

Bivejleder: Trine Øland

ISSN no. 0909-9174

Indholdsfortegnelse

Forord **1**

DEL I. PROBLEMKONSTRUKTION, TEORETISKE INDGANGE OG METODOLOGISKE GREB 3

Kapitel 1. Indledning **3**
'Den forstyrrende elev' som prisme for studier af velfærdsarbejdets viden – og vice versa 3
'Den forstyrrende elev' og aktuelle kritikker af den danske folkeskole. 4
Forskningsspørgsmål 6
Afhandlingens opsætning 6

Kapitel 2. Forskningskontekst **7**
Indledende søgninger i internationale databaser 8
Kritisk skole- og uddannelsesforskning 9
Inspirationer fra kritisk skole- og uddannelsesforskning 15
Forskning i viden og praksisformer i velfærdsarbejde med børn 17
Afhandlingens bidrag og interesse 23
Undersøgelsens udformning 26

Kapitel 3. Teoretiske afsæt og analytiske greb **28**
Et afsæt i Bourdieus sociologi 28
Objektkonstruktion: Viden og professionsbegrebet 29
Begrebet felt hos Bourdieu 30
Brugen af begrebet felt i afhandlingen 31
Viden som historisk produceret 33
Et prakseologisk afsæt for en undersøgelse af viden 34
'Forstyrrelse' fra ANT: Sociale forklaringer som eksterne referenter 37
Opmærksomhed på det modernes tendens til lukning 39
Viden 'in the making' 41
Materialitet og studier af det sociale 43
En deskriptiv, forstående og forklarende analyse 48

Kapitel 4. En metodologisk ramme **49**
Videnspraktikker i forskellige modaliteter 49
Videnspraktikker: Empirisk specificering via konkrete undersøgelsesspørgsmål 50
Analytiske greb inspireret af ANT og nymaterialisme 53
Analysernes karakter og fremstillingsform 57
Produktion af empirisk materiale til feltskitse I 57
Produktion af empiri gennem interview 61
Tilrettelæggelse og udførelse af interview 63
Etik i forskningsprocessen 65

DEL II. VELFÆRDSARBEJDETS VIDEN OM DEN FORSTYRRENDE ELEV 2015/2016 70

Kapitel 5. Intro til feltskitse I **70**
Skolepolitik i 2010'erne 70
Om det empiriske materiale og dets tilblivelse 71

Tre analytiske snit ... 74

Kapitel 6. Klassen ... 76
At kalde til orden: Klokken, blikket og stemmen ... 77
Rum, ting og opgaver: Fordelinger og forbindelser ... 78
Tid og aktivitet som strukturerende princip for klassen ... 82
At holde i gang, dæmpe og give luft ... 85
At etablere *klassen* som rum for udvikling af tilhør og socialitet ... 87
Opsamling: Handlingsviden knyttet til *klassen* ... 92

Kapitel 7. Elever, der "popper op" ... 94
Deltagelsesmåder, der bliver forstyrrende ... 94
For-meget-deltagelse ... 95
For-lidt-deltagelse ... 97
Iagttagelsesviden og forklaringsviden ... 99
For meget/for lidt: Hvorfor og hvordan? ... 100
Relationer og gruppedynamik ... 102
Det endnu ubestemmelige ... 104
Forældrene og opdragelsen ... 106
Området ... 109
Området som fortolkningsramme for *den forstyrrende elev* ... 115
Området som orienterende for praktikker i klasserummet ... 116
Opsamling: At stabilisere *den forstyrrende elev* i noget genkendeligt ... 117

Kapitel 8. Forstyrrelsers grunde ... 120
Organisme og anlæg ... 120
Forældrene og opdragelsen ... 124
Samfundet og 'det sociale' ... 126
Det psykiske ... 134
Kontekst og samspil ... 136
Opsamling: Spillet om forklaringer ... 141
Opsamling feltskitse I ... 143

DEL III. VELFÆRDSARBEJDETS VIDEN OM DEN FORSTYRRENDE ELEV 1960-1970 ... 146

Kapitel 9. Intro til feltskitse II ... 146
Skolepolitik i 1960'erne ... 146
Udvalg og bearbejdning af empiri ... 148

Kapitel 10. Opdragelsen ... 152
'Det farlige spil mellem mor og barn' ... 152
Den (misforståede) fri opdragelse ... 154
Opdragelsen som restkategori ... 155
Typologisering som træk ved feltets praktikker ... 157
Opdragelse via disciplin og lærerautoritet ... 160
Opdragelse via pædagogisk behandling ... 162
Opsamling: Opdragelsen ... 165

Kapitel 11. Det sociale ... 167
Det socialt set dårlige hjem ... 167
Det 'vanskelige' samfund ... 172
Opsamling: Det sociale ... 175

Kapitel 12. Det psykiske **177**
Den forstyrrende elev som udviklingsproblematik 177
Den forstyrrende elev som driftsvæsen 180
Opsamling: Det psykiske 184

Kapitel 13. Organisme og anlæg **186**
Hjernen 186
Intelligens 191
Modenhed 196
Opsamling: Organisme og anlæg 202

Kapitel 14. Trivsel, roller og samspil **204**
Skolen som elevens udviklingsmiljø 204
Klassens klima og den naturlige disciplin 206
Gruppen: Relationer og kommunikation 210
Skolepsykologien i transition 212
Opsamling: Feltskitse II 214

Kapitel 15. Figurer, der gennemstrømmer andre figurer **217**
Moderen og Hjemmet 217

DEL IV. PERSPEKTIVER OG KONKLUSION 222

Kapitel 16. Velfærdsarbejdets viden om den forstyrrende elev - konstitutive og processuelle træk **222**
En forståelse af velfærdsarbejdets viden 222
Feltets figurer: Stabilitet og forandring 2015/2016 og 1960-1970 223
Videnspraktikker som stabiliseringsprocesser og ordensbestræbelser 229
Figurer, der udpeger moral og middelklassefornuft 232
Konklusion 236

Referencer **241**

Anvendte tekster fra tidsskrifter **257**

Dansk resumé **263**

English abstract **265**

Bilag **267**

Bilag 1: Observationsguide **268**

Bilag 2: Interviewguide **270**

Bilag 3: Manual til analyse af tidsskrifter **275**

Forord

Denne afhandling spørger til, hvordan man kan forstå viden i velfærdsarbejde med børn, der opleves som 'forstyrrende' i skolen. Min indgang til at stille og besvare dette spørgsmål er blevet til over tid og gennem samspil med mange mennesker.

Først og fremmest stor tak til de lærere, pædagoger og afdelingsledere, der åbnede døre for mig og gjorde mit feltarbejde muligt i en travl skolehverdag. Stor tak også til medarbejdere i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning og Børne- og Ungdomspsykiatrien for at finde tiden til interview.

Tak til Det Frie Forskningsråd, Kultur og Kommunikation for bevillingen, der muliggjorde projektet.

En stor tak til mine to vejledere, hovedvejleder Hanne Marlene Dahl og bivejleder Trine Øland. I har på hver jeres måde bidraget til at kvalificere afhandlingsarbejdet.

Et ophold ved det tværvidenskabelige forskningsmiljø *Tema Barn* ved Linköping Universitet i foråret 2017 gav ny energi og inspiration til arbejdet med analyserne. Stor tak til alle der og ikke mindst Karin Zetterqvist Nelson.

Mange andre skal have tak for faglige indspil og opbakning undervejs: Jimmy Krab, Lene S. K. Schmidt, Rikke Brown, Christian Sandbjerg Hansen, Camilla Jydebjerg, Randi Andersen, Signe Hvid Thingstrup og Stine Nissen. Også tak til Sune Jon Hansen og læsegruppen *Historisk Sociologi*, der for snart længe siden var med til at lægge trædesten ud for afhandlingen. Tak til Hubert Buch-Hansen for gode samtaler på San Cataldo.

En tak til forskningsgruppen *Velfærdsarbejdets sociologi og historie* ved afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, KU, samt Ph.d.-forum samme sted for at invitere mig ind og for teoretiske og analytiske inspirationer til afhandlingsarbejdet: Trine Øland, Christian Sandbjerg Hansen, Bjørn Hamre, Jan Thorhauge Frederiksen, Sofie Rosengaard, Nanna Koch Hansen, Malene Kubstrup Nelausen, Lone Bæk Brøndsted, Stine Thygesen, Stine Saaby Bach og flere andre. Også tak til kollegaer for interessante faglige diskussioner i forskningsgrupperne *Welfare, Diversity and Social Cohesion* samt *Social Dynamics and Change* på Institut for Samfundsvidenskab og Erhverv, RUC.

Tak til Professionshøjskolen Absalon, Center for Pædagogik for at give gode rammer til den afsluttende fase af afhandlingsarbejdet.

En speciel tak til alle ph.d.-kollegaer for at være gode og kloge følgesvende i hverdagen: Louise Harkes, Signe Fjordside, Manon Lavaud, Rikke Juel Madsen, Sarah Alminde, Mikkel Flohr, Benjamin Schwartz, Liv Gaborit, Emil Falster, Jesper Frederiksen, Jonathan Schwartz og flere andre.

Tak til Theis Stenholt Engmann og Christina Gaarde Hansen for hjælp med korrektur og illustrationer, og til Signe Fjordside og Manon Lavaud for hjælp med opsætning.

Tak til alle mine børn og lille Ellinor for minde mig om andre vigtige ting i livet. Og til hele min familie for det samme. En særlig tak til min bedste ven og mand, Peter.

Marianne Brodersen

Dyssegård, marts 2019

Del I. Problemkonstruktion, teoretiske indgange og metodologiske greb

Kapitel 1. Indledning

'Den forstyrrende elev' som prisme for studier af velfærdsarbejdets viden – og vice versa

Denne afhandling har fokus på velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med; *den forstyrrende elev.* Det er en problematik, der er indlejret i læreres og pædagogers praksis i den danske folkeskole, og som involverer bistand fra Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning og Børne- og ungdomspsykiatrien. Afhandlingen spørger overordnet til, hvad der karakteriserer viden om *den forstyrrende elev*, betragtet på tværs af professionelle og institutionelle grænser.

Betegnelsen *den forstyrrende elev* understreger denne problematiks indlejring i skolen som samfundsmæssig institution. Det, som *den forstyrrende elev* forstyrrer, er således skolens ordensskabende bestræbelser, der har til formål at opdrage - socialisere - børn. Analysestrategisk kan framingen *den forstyrrende elev* bidrage til at stille skarpt på, hvad det er for en normalitet, forstyrrelser udgør et brud med, og dermed kaste lys over, hvordan viden indebærer specifikke former for normativitet. Hermed er tonen slået an i forhold til afhandlingens teoretiske grundtænkning, der kan beskrives som videns- og uddannelsessociologisk.

Frem for i udgangspunktet at betragte viden som særegen for specifikke professionsgrupper vil jeg med begrebet *velfærdsarbejde* åbne blikket for, at der inden for et specifikt område af det sociale – med sociologen Pierre Bourdieus begreb, et *socialt* felt, eksisterer logikker og praksisformer, som ikke nødvendigvis ordner sig efter 'profession'. Afhandlingen undersøger således velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* ud fra en teoretisk antagelse om, at viden antager former, der går på tværs af flere forskellige professioner. Som sådan udgør dette et særligt område af velfærdsstatens virksomhed, hvor aktører på forskellig vis er beskæftigede med 'at få styr på' *den forstyrrende elev.* Viden i velfærdsarbejde kan, på et overordnet plan, betragtes som en dynamik i statens arbejde med at realisere sin ide om staten - eksempelvis som en universalistisk stat - hvilket nødvendiggør en ekspertise, der kan identificere og imødekomme borgeres behov.

Med afsæt i et etnografisk og et historisk empirimateriale undersøger afhandlingen således, hvordan velfærdsarbejdets viden aktuelt og historisk har indgået i bestræbelser på at begribe og 'gribe om' *den forstyrrende elev*; det vil sige at gøre denne problematik forståelig og håndterbar. Det er samtidig en grundlæggende antagelse i afhandlingen, at viden i sig selv giver eksistens til et problem som *den forstyrrende elev*; velfærdsarbejdet producerer løbende kategorier, der gør det muligt at identificere og reagere på det forstyrrende.

Afhandlingens to centrale tematikker - *velfærdsarbejdets viden* og *den forstyrrende elev* - tænkes hermed at kunne belyse hinanden. Ved at tilgå genstanden 'elever, som skolen har vanskeligheder med', via et fokus på velfærdsarbejdets viden, etableres en indsigt i dette fænomen fra en særlig vinkel, nemlig de professionelles bestræbelser på at forstå, forklare og håndtere problemet. Og omvendt - ved at studere velfærdsarbejdets viden gennem *den forstyrrende elev* som case - er ambitionen at kunne sige noget om, hvad denne type af viden 'er'; hvad der kendetegner den, hvilke specifikke former den antager, samt hvordan den eventuelt omformes og forandres. Som indlejret i en praksis, der har til hensigt at *opdrage* i ordets bredeste betydning, betragtes viden som relateret til sociale og kulturelle træk i et samfund.

'Den forstyrrende elev' og aktuelle kritikker af den danske folkeskole.

Elever, der forstås som forstyrrende i skolen, er ikke en problematik af nyere dato, men må betragtes som forbundet med selve det at 'holde skole', sådan som historiske analyser af skoler har vist (Appel & Fink-Jensen 2013,76; Börjesson & Palmblad 2003). Imidlertid præges forståelser af dette fænomen af, hvordan skolen som institution politisk og pædagogisk er søgt formet.

I de seneste par årtier har den danske folkeskole været centrum for en gennemgribende kritik af dens evne til at håndtere sin opgave. Dels i form af en kritik af den indflydelse, som 'moderne' pædagogik har haft på undervisningsmiljøet og disciplinen i skolen (Fogh Rasmussen 2003; Egelund 2006,27). Dels, og med nærmest modsat fortegn, hvordan 'forældede' pædagogiske traditioner betyder, at skolen og lærerne ikke magter at motivere særligt drengeelever, der derfor risikerer at forstyrre både sig selv og andre i klassen (Egelund 2011,37; Nielsen og Jørgensen 2013,14). Og sideløbende en stigende politisk opmærksomhed rettet imod børn fra familier med migrantbaggrund, hvis kundskaber og sindelag skolen forventes at sætte ind over for (Padovan-Özdemir & Moldenhawer 2017,8). Fælles for alle disse kritikker af skolen er, at de er fremført i konteksten af PISA-undersøgelserne, der fra 2000 og fremefter har udgjort en referenceramme for dominerende stemmer i skoledebatterne (Hermann 2007,151). At skolens opgave er at 'levere' ind i den internationale PISA-konkurrence har således fungeret som en underliggende logik, der har bidraget til at give argumenterne styrke (jf. Steiner-Khamsi 2017)

Samtidig har et andet tema været i centrum for kritik og reform af skolen. For det første diskussionen om folkeskolens 'rummelighed' og kritikken af, at en stor andel af danske elever blev udskilt til specialundervisning (Langager 2012; de Coninck-Smith, Rasmussen og Vyff 2015,366). Og i den forbindelse, ikke mindst den andel af skolens økonomiske midler, disse tilbud beslaglagde (Finansministeriet 2010). Med den såkaldte Inklusionslov fra 2012 fik almenskolen[1] således til opgave at skulle håndtere en gruppe af elever, der tidligere ville

[1] Almenskole: I afhandlingen anvendes denne betegnelse for folkeskolens normalundervisning i modsætning til specialundervisning i specialklasser og -skoler.

have været henvist til specialtilbud (Folketinget 2012). I tilknytning til denne reform ændredes også struktur og målsætning for Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i kommunerne, idet PPR – i tråd med intentionerne i inklusionspolitikken – nu skal have en mere konsultativ, det vil sige rådgivende, rolle overfor klasserumspersonalet på skolerne. Hermed var også PPR's hidtidige praksisformer udsat for kritik og skolepsykologiens tradition for at tilvejebringe viden om børn på baggrund af testning og vurdering mere grundlæggende udsat for forandring (Tanggaard & Szulevicz 2014; Nielsen 2015).

For det andet – og delvist i tilknytning til inklusionsdebatten - er eksperters normalitetsvurderinger blevet sat til diskussion. Ikke mindst ADHD-diagnosens udbredelse og ledsagende medicinering af børn problematiseres og diskuteres som et eksempel på, hvordan alliancer mellem medicinalindustri og læger bidrager til en medikalisering af problemer, der lige så vel kunne forstås som sociale eller som udtryk for, at skolen og samfundet sætter for snævre rammer for normalitet (Brinkmann 2010a; Hertz 2017; Brante 2011). Samtidig kan der fra forældres og patientforeningers side iagttages en efterspørgsel efter diagnoser, der får identitetsskabende virkninger og potentielt åbner op for tildeling af ressourcer (ADHD-foreningen 2018; Nelson 2003,108).

Dette summariske blik på de senere års debatter om folkeskolen skal her fungere som illustration af, hvordan velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* er indskrevet i aktuelle kampe om folkeskolen og om, hvordan forstyrrelser skal forstås og håndteres. Imidlertid er det en pointe i afhandlingen, at velfærdsarbejdets viden ikke alene skal betragtes som svar på de pædagogisk-politiske indspil, som kritikker og reformer udgør. Den viden, som præger et felt for velfærdsarbejde med *den forstyrrende elev,* trækker på historisk forankrede strukturer for tænkning og praksis, der må forventes af have en vis inerti (Bourdieu 1990,54; Callewaert 2001,141). I forlængelse af den teoretiske tænkning i Bourdieus feltbegreb kan man således antage, at et felt besidder en vis relativ autonomi; en kapacitet til at 'oversætte' eksternt definerede problemer til egne diskurser (Broady 1991,268).

For afhandlingen betyder det, at en undersøgelse af viden må kunne bidrage til at belyse de sociale former - problemforståelser og problemhåndteringer - der er specifikke for feltet. Afhandlingens primære analytiske fokus er således ikke rettet imod relationen mellem skolepolitik og praksis, men er derimod en undersøgelse af velfærdsarbejdets viden, sådan som den kan konstrueres 'indefra'. De pædagogisk-politiske problematiseringer og reformer af skolen, som vil blive diskuteret undervejs, indgår således som kontekst for analyserne af velfærdsarbejdets viden, uden at de tilskrives en primær forklaringskraft i forhold til, hvordan viden konstitueres.

Forskningsspørgsmål

Afhandlingens forskningsspørgsmål lyder:

Hvordan etableres velfærdsarbejdets viden om 'den forstyrrende elev' i tilknytning til den danske folkeskole?

Hvilke logikker kendetegner denne viden, og hvordan spiller de sig ud som praktikker i et socialt felt?

Interessen går således på at undersøge, a) hvordan viden indgår i processer omkring forstyrrende elever i folkeskolen, b) hvordan denne problematik forstås, forklares og håndteres af feltets aktører, c) hvad der kendetegner de processer, hvorigennem bestemte forståelser, forklaringer og håndteringer etableres.

Afhandlingens teoretiske udgangspunkt er Pierre Bourdieus praktikteori og feltoptik. For at kvalificere analytiske greb om processuelle og materiale aspekter trækkes på inspiration fra Science and Technology Studies (STS), Actor-Network-Theory (ANT) samt nymaterialisme.

Forskningsspørgsmålet belyses gennem en sociologisk-historisk analyse, tilrettelagt som to *feltskitser*. Feltskitse I baserer sig på empiri produceret gennem klasserumsobservationer på to folkeskoler samt interview med personale fra skoler, Pædagogisk Psykologisk Rådgivning samt Børne- og ungdomspsykiatrien. Feltskitse II bygger på et materiale bestående af tekster fra fagtidsskrifter fra perioden 1960-1970. Feltanalysens resultater behandles afslutningsvis i en perspektiverende analyse, der sammenfatter og diskuterer fund fra de to feltskitser.

Afhandlingens opsætning

Afhandlingen falder i 4 dele.

I **del I** uddybes afhandlingens problemkonstruktion og forskningsinteresse i dialog med forskningstraditioner, som den relaterer sig til. Dernæst præsenteres undersøgelsens opbygning, det teoretiske og metodologiske afsæt samt metoder og etiske overvejelser i feltarbejdet.

I **del II** præsenteres analyserne i Feltskitse I, der baserer sig på feltarbejde og interviews. Der indledes med en introduktion til skolepolitik i 2010'erne og en redegørelse for overvejelser bag udvalg af skoler og informanter.

I **del III** præsenteres Feltskitse II, som baserer sig på et historisk materiale. Indledningsvis introduceres til skolepolitik i 1960'erne, og der redegøres for udvælgelse og bearbejdning af tekster.

I **del IV** sammenholdes de to feltskitser og centrale fund behandles i en perspektiverende analyse. Afslutningsvis konkluderes på afhandlingens resultater og forskningsbidrag.

Kapitel 2. Forskningskontekst

Formålet med dette kapitel er at placere afhandlingens genstand og problemkonstruktion i relation til anden forskning og herigennem tydeliggøre afhandlingens bidrag. Jeg præsenterer og diskuterer her forskning som afhandlingen relaterer sig til, og som på forskellig vis har medvirket til at forme afhandlingens undersøgelsesinteresse og tilgang. Gennem denne proces konstruerer jeg en forskningskontekst, som projektet skriver sig ind i.

Afhandlingens tilgang til forskningsreview er dermed forskellig fra tilgange, der med det 'systematiske review' som forbillede har som mål at identificere alle relevante studier om et emne ud fra en generel systematik (Hansen & Rieper 2010,9). Det systematiske review, der stammer fra den medicinske forskningsverden, indebærer et ideal om at reviews er reproducerbare, og at det er muligt udtømmende at beskrive al relevant forskning på et område; en forståelse af review, der ses at brede sig til andre felter og discipliner, herunder uddannelsesforskningen (MacLure 2005; Boell & Cecez-Kecmanovic 2010,131).

Betragtet fra et ikke-positivistisk perspektiv vil jeg betone forskerens rolle, som den der aktivt skaber reviewet gennem iterative processer. Boell & Cecez-Kecmanovic argumenterer for, at reviewprocessen kan beskrives som et fortolkende arbejde, hvor forskeren er beskæftiget med på hermeneutisk vis at forstå enkelttekster i relation til en helhed af tekster, hvilket bidrager til en dybere forståelse (132-133). Frem for at betragte reviewet som noget, der kan 'høstes' i en enkel og lineær bevægelse (fx Pautasso 2013), tænkes det her etableret gennem gradvise indkredsninger af litteratur, i processer der bevæger sig mellem søgninger og læsninger af tekster (Boell & Cecez-Kecmanovic 2010,140).

Mit arbejde med review i afhandlingsarbejdet er inspireret af denne tilgang. Review-processen indgår her som led i forskerens arbejde med at konstruere sit forskningsobjekt, idet mødet med forskellige perspektiver på et fænomen fører til, at forskeren refleksivt kan formulere sin synsvinkel og sine greb (Bourdieu & Wacquant 1996,65). At etablere en forskningskontekst handler endvidere ikke alene om at kigge 'ud' på nyere forskningsbidrag, men også om at kigge 'ind' og 'tilbage'; at gøre klart hvad det er for forskningstraditioner, der spiller med i formningen af det aktuelle projekt.

I den forskningskontekst, jeg præsenterer i den resterende del af dette kapitel, tager jeg således strategisk fat i forskningstilgange og bidrag, der på mere eller mindre direkte vis har betydning for afhandlingens måde at stille og undersøge sit forskningsspørgsmål på. Da afhandlingen placerer sig i en pædagogikvidenskabelig tradition, der trækker på flere discipliner, spænder forskningskonteksten over bidrag med afsæt i pædagogik, sociologi, antropologi og historie.

Forskningskonteksten fremstilles gennem to overordnede tematikker: a) Kritisk skole- og uddannelsesforskning, b) Forskning i videns- og praksisformer i velfærdsarbejde med børn.

De to tematikker er valgt, fordi de bidrager til at reflektere afhandlingens genstand – viden om *den forstyrrende elev* - i relation til dels forskning i skole og uddannelse, dels forskning i

videns- og praksisformer i velfærdsarbejde med børn. Der er ikke en knivskarp grænse mellem de to kategorier, men opdelingen har til formål at optegne bidrag og perspektiver, der stammer fra forskellige forskningstraditioner og erkendelsesinteresser. Jeg refererer fortrinsvis til danske og nordiske studier, der belyser skole og velfærdsarbejde i konteksten af de skandinaviske velfærdsstater. Men først viser jeg, hvordan selve processen med at søge litteratur har blotlagt nogle træk ved dele af forskningen i temaet om forstyrrende elever i skolen.

Indledende søgninger i internationale databaser

Afhandlingens genstand - velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med – knytter an til forskning i flere, forskelligartede felter. Jeg har i starten af review-processen været optaget af at afsøge, på hvilke måder dette fænomen konstrueres og undersøges i både en national og international forskningskontekst. I de tidlige faser af review-processen har jeg foretaget brede databasesøgninger for at få overblik over forskningspositioner og bidrag. Søgningerne i de internationale databaser medførte et stort antal hits på artikler med en praksis- og metodeorienteret optik. Via søgningerne fik jeg således et billede af, hvordan man i dele af forskningslitteraturen tematiserer forskningsgenstanden i kategorier som *emotional and/or behavioral disorders*, *challenging behavior* og *school maladjustment*; kategorier der som keywords sammenbinder forskningsbidragene i en tværgående diskurs. Internationalt er der således et forskningsfelt med selvstændige tidsskrifter med fokus på metodeorienteret viden, eksempelvis *Journal of Positive Behavior Interventions* og *International Journal of Behavioral Development*.

Søgningerne i de internationale databaser viste endvidere, at børn diagnosticeret med ADHD og Autismespektrumforstyrrelse udgør et større tema (fx DuPaul, Eckert & Vilardo 2012; Lequia, Wilkerson, Kim & Lyons 2015). Endelig var et fund, at *classroom management* og lignende lærerfokuserede metoder udgør en fremtrædende måde at tænke problemløsning på i relation til uro og forstyrrende elever i skolen, og internationalt udgives der en *Handbook of Classroom Management* (Evertson & Weinstein 2006). I den danske litteratur ses spørgsmålet om forstyrrende elever i skolen de senere år knyttet til temaet *inklusion* i folkeskolen. Her samler forskningsinteressen sig om at indkredse inklusionens potentialer og metoder (fx Tetler 2000; Hedegaard-Sørensen 2014; Molbæk & Tetler 2015), men også om mere grundlæggende at diskutere præmisser og vilkår for inklusionspolitikken (fx Schmidt og Langager 2012; Kristensen 2012).

De indledende databasesøgninger er interessante i forhold til at få indblik i de typer af problematiseringer og tilhørende bestræbelser på udvikling af metoder i klasserummet, som fylder i dele af forskningen om skole, pædagogik og lærerarbejde. Som sådan bidrager disse fund til at vise, at *den forstyrrende elev* udgør et omdrejningspunkt for udvikling af viden i et stort og differentieret forskningsområde, der involverer fagdiscipliner som pædagogik, psykologi og psykiatri. Endvidere har litteratursøgningen vist, at vidensinteressen i en stor

del af forskningen er knyttet til selve det at håndtere forstyrrende elever[2]. Denne vidensproduktion kan siges at føde ind i de udfordringer, som lærere oplever at stå i, og som således udgør grundlaget for et forskningsområde. Dette bekræfter imidlertid også et behov for at undersøge dette fænomen fra andre vinkler og med andre formål: Ikke hvordan *den forstyrrende elev* kan beherskes via viden, men hvordan viden indgår i at etablere fænomenet *den forstyrrende elev*. Med forskningskontekstens to hovedtemaer som afsæt vil jeg i slutningen af kapitlet opridse, hvordan afhandlingen kan bidrage med et andet perspektiv på velfærdsarbejdets viden i relation til en (velkendt) pædagogisk problematik.

Kritisk skole- og uddannelsesforskning

Dette afsnit præsenterer nyere og ældre bidrag til, hvad jeg betegner som kritisk skole- og uddannelsesforskning. Det er en bred kategori af forskningsbidrag, der står i modsætning til de anvendelsesorienterede traditioner skitseret ovenfor. Når denne forskning er relevant her, er det fordi jeg grundlæggende betragter velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* som forbundet med skolens virksomhed. Præsentationen af de udvalgte forskningsbidrag har således til formål at specificere en teoretisk forståelse af uddannelse, skole og pædagogik i afhandlingen.

Social differentiering og uddannelsesstrategier

Sociologisk orienteret skole- og uddannelsesforskning var især fra 1960'erne optaget af at undersøge skolens og uddannelsessystemets samfundsmæssige funktioner med fokus på differentiering og sortering af elever i socialt hierarkiserede samfund. En del af denne forskning har historisk set haft rygstød i efterkrigstidens politiske opmærksomhed på udnyttelse af 'intelligensreserven' og tiltro til muligheden for at udjævne sociale forskelle via uddannelsespolitik. I indledningen til deres undersøgelse af arbejderklassefamiliers uddannelsesstrategier i 1950'ernes England skriver Brian Jackson and Dennis Marsden, "that the dominating class in Britain still underrates the colossal waste of talent in working-class children" (Jackson and Marsden 1962,16). I Danmark kan Erik Jørgen Hansens mangeårige forskning i social ulighed og uddannelse i regi af Socialforskningsinstituttet ses som eksempel på en overbevisning om, at det via politisk reformering af uddannelse er muligt at opnå større lighed og retfærdighed i samfundet (fx Hansen 2003a). Målet med denne og lignende forskning har således været at dokumentere uddannelsessystemets betydning for opretholdelse af sociale forskelle.

Hvilke dynamikker der bevirker, at uddannelse er ulige distribueret, er undersøgt i forskellige tilgange og traditioner. Nogle tager deres primære afsæt i klasserummenes praksis, andre fokuserer på de måder, hvorpå forældre er i stand til at mobilisere og udnytte uddannelse. Hvad sidstnævnte angår, så er Jackson and Marsdens studie "Education and the Wor-

[2] Når det forholder sig sådan, skyldes det givetvis, at megen forskning i skole og pædagogik institutionelt er forankret i forskningsmiljøer, der traditionelt har været tæt knyttet til læreruddannelse – sådan som det i dansk sammenhæng historisk har været tilfældet med Danmarks Lærerhøjskole.

king Class" et eksempel på en forskningsmæssig interesse for, hvordan visse arbejderklassefamilier formår at benytte uddannelsessystemet som vej til forbedring af familiens sociale position (Jackson and Marsden 1962). Paul Willis etnografiske studie i en engelsk secondary school bidrager omvendt med analyser af, hvordan en gruppe arbejderklassedrenge i deres møde med skolen synes at bekræfte - og bekræftes i - en fremtid som arbejdere (Willis 1978). Senere har Stephen Ball undersøgt uddannelsesstrategier i "the middle classes" i England, og hvordan disse bidrager til "the perpetuation, inscription and reinvention of social inequalities both old and new" (Ball 2003,5).

Nyere nordiske studier har også fokus på sociale reproduktionsstrategier via skolen. Rikke Brown peger på, hvordan børn og forældre navigerer i deres valg af linjefag på en måde, der peger på et sammenfald mellem social klasse og elevens 'lyst' til særlige fag (Brown 2017). Dil Bach viser i sit feltarbejde blandt velstillede børnefamilier i Nordsjælland, hvordan især mødre investerer tid og energi i deres børn; et arbejde, der involverer at holde børnene til ilden med skolearbejdet (Bach 2015,98). I Norge har Helene Aarseth undersøgt læringskulturer i henholdsvis en kulturel og en økonomisk del af middelklassen (Aarseth 2014). Også danske studier af Maria Akselvoll, Iben Aamann og Charlotte Palludan belyser sociale differentieringsdynamikker i tilknytning til uddannelse og pædagogiske institutioner (Akselvoll 2016; Aamann 2017; Palludan 2005).

Reproduktion og skolens 'indre arbejde'

Den sociologiske skole-og uddannelsesforskning har i vidt omfang været påvirket af den franske sociolog Pierre Bourdieus arbejde og teori om social reproduktion via uddannelsessystemet: Hvordan uddannelse - trods prætentioner om lige muligheder – virker differentierende og selekterende[3]. Gennem overføringen af en klassespecifik kultur favoriserer uddannelsessystemet og skolen de elever, der allerede har en fortrolighed med denne kultur og det særlige sprog, som den formidles igennem. I uddannelsernes og skolens univers omskrives denne dynamik imidlertid til et spørgsmål om individuel begavelse og talent. Skolens færdighedshierarki er således bygget op omkring modsætningspar som det "brillante" over for det "alvorlige" eller det "elegante" over for det "møjsommelige", der overvejende hæftes på elever fra henholdsvis højere og lavere samfundsklasser (Bourdieu & Passeron 2006, 244-245). Forståelsen af skolen som en meritokratisk institution, der på et retfærdigt og rationalt grundlag bedømmer elever, indebærer at skolens sorterende funktion *miskendes*, hvilket er kernen i den *symbolske vold*, der udøves gennem uddannelsessystemet (Bourdieu & Passeron 2006, 242,245). Denne funktion er så meget desto vigtigere i moderne samfundstyper, hvor overdragelsen af privilegier "må tage en omvej omkring uddannelsessystemers blåstempling" (Bourdieu & Passeron 2006,17). Med denne teori formidles den po-

[3] Denne teori udvikles gennem Bourdieus og Jean-Claude Passerons studier af det franske uddannelsessystem i 1960'erne, og formuleres i mere færdig og programmatisk form i "Reproduktionen" fra 1970 (Bourdieu & Passeron 2006).

inte, at uddannelsessystemet ikke først og fremmest skal betragtes som formidler af kundskab, men at skolens egentlige funktion er selektion gennem overførsel af kulturel kapital til grupper, der i forvejen er privilegerede (Bourdieu & Passeron 2006,252).

Hvordan uddannelsessystemet kommer til at fungere som ekskluderende for visse grupper, undersøges med fokus på kommunikationen i undervisningssituationen: Det universitære sprog, der knytter an til en *borgerlig* sprogbrug, stiller i udgangspunktet studerende med en *folkelig* sprogbrug dårligere (Bourdieu og Passeron 2006,150). Interessen for relationen mellem sprogbrug og reproduktion af sociale forskelle udgør også et omdrejningspunkt i lingvisten og uddannelsessociologen Basil Bernsteins arbejde fra 1970'erne. Bernstein fremsætter den tese, at arbejderklassens sprogbrug er karakteriseret ved en restringeret (begrænset) sprogkode, mens middelklassens brug af sprog er præget af en elaboreret (udvidet) kode. I skolen er det den elaborerede sprogkode, der sættes i højsædet, hvilket gør det vanskeligere for arbejderklassens børn at honorere skolens krav (Chouliaraki 2001,29).[4]

Et tidligt eksempel på, at Bourdieus arbejde inspirerede skandinavisk skoleforskning, er projektet "Skolklassen som socialt system" (Callewaert & Nilsson 1977,1980). Callewaert og Nilsson studerer her "systemberoende konflikter" i grundskolens ældste klasser ud fra en antagelse om, at skolens differentieringsarbejde antager nye former i den udelte skole, hvor eleverne undervises i samlæste klasser (Callewaert & Nilsson 1977,18). Forfatterne konstaterer, at en demokratisering af den svenske skole har ført til en mindre grad af organisatorisk differentiering, hvilket har nødvendiggjort differentiering ved hjælp af pædagogiske midler *inde* i skolen (1977,13-29). Hvordan forandringer i idealer og organisering får betydning for skolens "indre arbejde" er således et centralt spørgsmål i undersøgelsen. Det empiriske materiale består af elev- og lærerinterview, data om elevers sociale baggrunde samt "lektionsanalyser med fokus på ordmassens fordeling" (1977,4-7). Det konkluderes, at til trods for den officielle reformpædagogiske diskurs i og omkring skolen så domineres klasserummene af traditionel klasseundervisning, struktureret omkring lærerens udspørgning af eleverne. Samtidig bemærker forfatterne, at de svenske klasserum er kendetegnede ved et fravær af åbenlys autoritær kontrol. I stedet styres der igennem "a very strong technical control of material conditions on one hand, and by an internalized, but purely executive self-control of the pupils, on the other" (Callewaert & Nilsson 1980,391).

En central antagelse i den kritiske pædagogik- og skoleforskning, som formuleret her hos Callewaert og Nilsson, er således, at skolen og dens 'indre arbejde' må betragtes i sin relation til samfundet. Med reproduktionstesen betragtes dette som et spørgsmål om, at skolens differentieringsformer må forandre sig, når de ydre vilkår ændrer sig. Eksempelvis medfører

[4] Som Kim Esmark gør opmærksom på, så adskiller Bourdieus teori om sprogbrug som social dynamik sig fra Bernsteins, idet han med *habitus* er i stand til at forklare dynamikken i relationen mellem struktur og handling (Esmark 2006,75).

enhedsskolen en omorganisering af skolens rammer, hvilket betyder, at der må differentieres på nye måder. Dette indebærer en pædagogikforståelse, hvor skolens virksomhed betragtes som socialisering i bred forstand. Dermed bliver elementer som autoritetsformer og undervisningsmetoder - og hvordan de udfoldes i relation til specifikke elevgrupper - interessante at studere, fordi de siger noget om, hvad det er, der på et specifikt historisk tidspunkt søges formet.

Klasserummets strukturering og 'den skjulte læreplan'

Interessen for skolens 'indre arbejde' indgår i et bredere spor i form af såkaldt *klasserumsforskning*. Som modtræk til en instrumentel og behavioristisk tilgang etableres i 1960'erne og 1970'erne en kvalitativt orienteret skoleforskning med inspiration fra blandt andet antropologi, etnometodologi, symbolsk interaktionisme og lingvistik (Lindblad & Sahlström 1998,225-226; Callewaert & Nilsson 1977,3). Blikket er rettet imod at udforske den hverdagspraksis, der udfolder sig i klasseværelset, herunder den mening og betydning, som den repræsenterer for lærere og elever. Nogle studier fokuserer således på, hvad der beskrives som modstand og antiskole-kultur hos visse elever, bl.a. tidligere nævnte Paul Willis studie *Learning to labour*. Andre studier sætter med inspiration fra stemplingsteori spot på interaktioner i klasserum, hvorigennem visse elever bliver udpeget som vanskelige (Hargreaves, Hester & Mellor 1975). Lingvistisk orienterede studier undersøger den sproglige interaktion mellem lærere og elever, og med den såkaldte *IRE-struktur* beskrives, hvordan klasseværelsets diskurs generelt kan iagttages at følge et mønster bestående af lærerens initiering, elevernes respons og lærerens evaluering (Lindblad & Sahlström 1998,235). Studier af sprogbrug i klasserum kommer endvidere frem til, at IRE-struktureret undervisning medfører, at læreren taler to tredjedele af tiden, mens elevernes rolle er at besvare de stillede spørgsmål, den såkaldte totredjedels-regel. Ulf Lundgrens lingvistiske analyser af klasserumsinteraktionen pegede senere på, at en dominerende gruppe af elever styrer rytmen i undervisningen (Lundgren 1972) og andre klasserumsstudier kunne vise, at nye arbejdsformer i skolen forrykker balancen i taletidsfordelingen (Lindblad & Sahlström 1998,250). Elevers deltagelse i skolen undersøges i nyere studier også i relation til, hvordan køn spiller ind i klasseværelsets mikropraksis (Anderson 2000; Nielsen 2011).

Den skolekritik, der ligger i dele af den lingvistisk og læreplansteoretisk orienterede del af forskningen, fremstår som en reformpædagogisk kritik af, hvordan en forældet undervisningsform – 'katederundervisning' - gør elever passive og virker kontraproduktiv for det, som er skolens formål; formidling af kundskab og dannelse til deltagelse i samfundet. Det er en type af skolekritik, der samler sig i en interesse for skolens *skjulte læreplan*: Det, som skolen (indirekte og uudtalt) underviser eleverne i, i relation til det billede, der fremstilles i skolens officielle dokumenter (Anderson 2000,29). Det mest kendte eksempel på denne interesse er Philip Jacksons "Life of Classrooms" fra 1968, hvori han leverer en analyse af, hvordan skolen 'i virkeligheden' er, studeret som en afgrænset kulturel praksis. Det, som skolen indirekte lærer sine elever, består i en række *features*, som Jackson har iagttaget gennem klasserumsobservationer: At elever i udstrakt grad tilbringer tid med at *vente*, at de

løbende får *afslag* på deres anmodninger til læreren, og at både elever og lærere løbende *afbrydes* i deres gøremål. Endvidere at elever forventes at kunne *ignorere* andre elever og i stedet rette opmærksomheden mod sig selv (Jackson 1990, 13-16). Disse træk er uløseligt forbundet med "the crowded conditions of the classroom" – det faktum, at læreren skal håndtere krav om individuelt tilpasset undervisning i en klasse med 20-30 elever (Jackson 1990,17). Jacksons kritiske pointe er, at skolen afstedkommer en resigneret tilpasning til skolen og samfundet, hvilket står i kontrast til forventninger, der alment stilles til skolen i et moderne samfund. Jacksons analyse indeholder således ikke en differentieringspointe, men søger at indfange skolens socialisering i en form for totalitet; som et 'pensum', elever skal kunne mestre.

I Danmark var bl.a. Jacksons studie inspiration i Mette Bauer og Karin Borgs klasserumsstudie fra 1976 med fokus på den "indlæring", der foregår "bag om ryggen" på såvel lærere og elever (Bauer & Borg 1986,9). Bauer og Borg er kritiske overfor fraværet af en samfundsanalyse i Jacksons studie, og de diskuterer skolens "skjulte læreplan" som udtryk for de kvalifikationskrav, der stilles til arbejdskraften i et kapitalistisk samfund (Bauer & Borg 1986,14,46)[5]. Skolens kvalificeringspraksis skal ikke alene betragtes som udtryk for krav, der er formuleret gennem lovgivning og statslig planlægning, men som en mere implicit "tilpasning" til samfundet.

> "Den måde, som skolen ændres på, er således ikke udtryk for nogen bevidst styret planlægning, men er en tøvende, træg og modsætningsfuld proces, hvori skolefolk indirekte medvirker til at formulere de problemer, som tilpasningen til kapitalismen skaber, f.eks. den tiltagende aggressivitet og uopmærksomhed i skolen" (Bauer & Borg 1986,46).

Bauer og Borg beskriver, hvad de ser som modstridende tendenser i socialiseringen, grundet forandringer i kvalifikationskrav. På den ene side nye krav om "samarbejdsevne og kreativitet", på den anden side krav om "lydighed og disciplinering" (Bauer & Borg 1986,46). I en udelt skole bliver dette paradoks mere udtalt, fordi skolens opgave er at levere kandidater til forskellige funktioner i samfundet.

I "Hvornår blev den skjulte læreplan skjult" fremsætter den svenske uddannelsessociolog Donald Broady den tese, at skolens opdragende og disciplinerende arbejde 'skjules' i takt med, at progressive pædagogiske strømninger får indflydelse på forventningerne til skolen. Den progressive skoletænkning er tæt forbundet med idealer i en klassisk borgerlig socialisationsform, men indarbejdedes i efterkrigstidens svenske skole som en "statssanktioneret uddannelsesideologi" (Broady 1986,50). Imidlertid betyder klasserummets realitet, hvor en større gruppe elever "med forskellig baggrund skal fungere sammen og styres af læreren", at progressivismens dialogpædagogiske ideal støder på grund (Broady 1986,52). De dilemmaer læreren erfarer, handler således om, at klasserummets realiteter kolliderer

[5] Bauer og Borgs analyse er inspireret af den forskning i kvalificering til arbejde, som bl.a. Knud Illeris og Henning Salling Olesen på Roskilde Universitetscenter stod for i 1970'erne.

med forventningen om, at læreren skal understøtte enkeltelevers optimale udvikling (Broady 1986,53).

Stat, pædagogik og identitetsmuligheder

Hvordan skolens organiseringsformer er forbundet med politiske og pædagogiske idealer i det danske samfund er fokus i antropologerne Sally Anderson og Konstancja Fords arbejde. De peger på, at skoleklassen ikke udgør en universel størrelse, men opfattes og udmøntes forskelligt betragtet på tværs af nationale skolesystemer. Ud fra feltstudier i danske folkeskoler viser de, hvordan den aldersbaserede organisering af børn i klasser med tilhørende klasselærerfunktion betragtes som en "vigtig almen social arena, hvor almindelige børn og voksne kan erfare, udspille og eksperimentere med grundlæggende kulturelle skemaer af fundamental betydning i det danske samfund" (Anderson & Ford 2014,91-92). I den danske folkeskole er klassen således historisk tiltænkt at skulle danne ramme om opøvelse til demokrati, "forstået som passende sociale relationer, en almen socialitet og gensidig forbundethed mellem 'ligemænd'" (Anderson & Ford 2014,92). Således kan folkeskolens organisering i klassemiljøer præget af "kronisk nærhed" og "hjemlig intimitet" betragtes som et svar på en politisk og national dannelsesproblematik. Sally Anderson argumenterer for, at klassen i denne form har vanskeligt ved at rumme nytilkomne indvandrere (Anderson 2000,253). Klassen udgør i denne forståelse et inkluderende, men eksklusivt, fællesskab. Anderson og Fords pointe om skolens lighedssøgende idealer har også været diskuteret af den norske socialantropolog Marianne Gullestad, der på baggrund af studier af det norske samfund argumenterer for, at politiske visioner om 'lighed' i de skandinaviske velfærdsstater kan aflæses som et udbredt ideal om at 'ensliggøre'; "equality as sameness" (Gullestad 1992,7,16).

Relationen mellem skole, pædagogik og stat er et centralt fokus i Trine Ølands afhandling, der henter inspiration i Bourdieus *State Nobility* (Øland 2007). Øland undersøger progressive pædagogikformer i den danske folkeskole som sociale og mentale "kategoriseringspraktikker", hvis historisk varierende former analytisk forbindes med forskydninger i magtfelt og stat (Øland 2007,22 ff.). Med brugen af Bourdieus felt- og kapitalbegreber lokaliseres homologe relationer mellem strukturen i henholdsvis skolegangsfeltet og magtfeltet. Sociale hierarkier, som viser sig at være på spil i skolen, ses at relatere sig til sociale hierarkier i det større sociale rum og til "middelklassekampe" om dominans (Øland 2007,187). Progressive pædagogikformer virker som symbolsk reproduktionsstrategi; en form for magtdifferentiering og magtdeling, der er karakteristisk for moderne stater (Øland 2007,183).

I de senere årtier har pædagogik- og skoleforskning sat fokus på, hvordan skolens differentierende praksis spiller sig ud i relation til en relativt ny gruppe i det danske skolesystem; elever med migrantbaggrund. Bolette Moldenhawers afhandling undersøger, hvordan elever med minoritetsbaggrund orienterer sig i den danske skole, herunder hvordan de trækker på et migrantnetværk. Studiet peger på, at etniske minoritetselevers deltagelsesformer ofte gør det vanskeligt for dem at erobre skolekulturen (Moldenhawer 2001,242). Hos

Øland analyseres dette som udtryk for, at visse migrantelevers kapitalsammensætning vanskeligt kan vinde anerkendelse i en skole præget af projektpædagogik, hvor migrantelever konstrueres som en særskilt gruppe, karakteriseret ved specifikke, ofte mangelfulde, egenskaber (Øland 2007,213). Mette Buchardt undersøger i sin afhandling, hvordan kategorierne "muslim" overfor "dansk/kristen" produceres i klasserummet, analyseret med inspiration fra kritisk diskursanalyse. Med Foucault analyseres dette som produktion af viden og subjekter, og, ud fra Bourdieu, som en social differentieringspraksis (Buchardt 2008,248).

Ovennævnte bidrag kan siges at belyse, hvordan skolen gennem minoriserende og ekskluderende praksisser udgør et rum for skabelsen og hævdelsen af en dansk nationalkultur og (kristen) identitet. Andre skolestudier retter blikket mod elevernes eget identitetsarbejde og på, hvordan skolen udgør en arena for komplekse tilegnelsesprocesser. Kønsforskeren Dorthe Staunæs' afhandling "Køn, etnicitet og skoleliv" undersøger med poststrukturalistisk inspiration elevers subjektiveringsprocesser, der bliver til gennem sammenfiltringer af kønnede og etnificerede komponenter. "Imperativer" om danskhed, monoetnicitet, heteroseksualitet og monoetniske seksuelt-romantiske relationer udgør normative pejlemærker, der indgår i produktion af "andethed" (Staunæs 2004, 339-350). Jette Kofoed har i sin afhandling fokus på, hvordan elever bliver til som 'passende' i skolen via deres forhandlinger af 'elevhed' (Kofoed 2003). Og antropologen Laura Gilliam har undersøgt etniske minoritetselevers identitetsarbejde i en skole, der problematiserer elever med udgangspunkt i etnicitet, race, køn og skolepræstationer (Gilliam 2006). Studiet viser, hvordan kategorier sammenkobles og udgør særlige identitetspositioner, eksempelvis den muslimske dreng som 'balademager' (Gilliam 2006,355). "Skolemodstand" - i form af elever, der laver "ballade" – kan således betragtes som meningsfulde strategier i et hierarki af maskuline og etniske identitetskonstruktioner (Gilliam 2014).

Endelig skal nævnes internationale bidrag, der ud fra poststrukturalistiske og barndomssociologiske indfaldsvinkler kaster et kritisk blik på klasserummet som diskursiv praksis, der producerer subjektivitet. Et eksempel herpå er de britiske pædagogik- og barndomsforskere MacLure, Jones, Holmes & MacRae's studie af, hvordan børn i skolens yngste klasser får et ry som 'uartige'. Det sker gennem processer, hvor disse børns adfærd tolkes som udtryk for et specifikt problem, der herefter 'klæber' til barnet. (MacLure 2008). En del studier af klasserum trækker på Foucaults arbejde og diskuterer pædagogiske praksisser i et disciplinperspektiv og et biopolitisk perspektiv (fx Millei, Griffiths & Parkes 2010; Petersen & Millei 2016). Barndomsforskeren Zsuzsanna Millei har således undersøgt, hvordan lærerne bevæger sig inden for en kontroldiskurs og tager naturaliserede psykologiske kategorier i brug til beskrivelse af elevernes adfærd i klasserummet (Millei 2005).

Inspirationer fra kritisk skole- og uddannelsesforskning

Med udgangspunkt i de udvalgte studier har jeg vist, hvordan kritisk skole- og uddannelsesforskning fra 1960'erne og til i dag har haft som mål at belyse sider af skolens virke, der ikke erkendes eller beskrives i den officielle diskurs om skolen. I bredere forstand undersøger denne forskning, hvordan socialisering finder sted i moderne samfund, hvor opdragelse og

uddannelse i vid udstrækning er lagt ud i pædagogiske institutioner. Kondenseret kan de kritiske intentioner siges at rette sig mod at vise skolens reproducerende, civiliserende og subjektiverende dynamikker.

Min gennemgang har tegnet en udviklingskarakteristik af temaer og tilgange i skole- og uddannelsesforskning og udgør som sådan en kontekst for afhandlingens måde at formulere og undersøge sit forskningsspørgsmål på. Grundlæggende betyder det, at jeg betragter mit forskningsobjekt - *velfærdsarbejdets viden om den forstyrrende elev* – som en problematik forankret i skolen som samfundsinstitution. Viden forstås derfor som knyttet til skolens socialiseringsarbejde og til de pædagogisk-politiske idealer og rammer, der præger skolen på et vist historisk tidspunkt. Konkret betyder denne optik, at forstyrrende elever må betragtes som produkter af skolens 'indre arbejde', og at forstyrrelser opstår i, og tager form i, klasserummet.

Mit afsæt i den kritiske skole- og uddannelsesforskning betyder, at skolens virksomhed betragtes som *forskelsgørende*. Denne forskelsgørende praksis retter sig imod at sondre mellem elevpræstationer og -identiteter ved at udpege det rigtige og det gode overfor det forkerte og det dårlige. At kunne iagttage forskelle og 'gøre' forskel er altså en del af skolens og uddannelsessystemets dna, der ikke kun retter sig imod faglige præstationer, men også opførsel og socialitet. Skolens forskelsgørende arbejde har endvidere en symbolsk side, idet sociale og kulturelle forskelle omformes og genbeskrives i et fagligt vokabular, som Bourdieus uddannelsessociologi og poststrukturalistisk inspirerede analyser peger på. Som sådan er skolens arbejde forbundet med en magtproblematik, der i en Bourdieu-tradition betragtes som et spørgsmål om social dominans (Bourdieu 1996b).

Skolens forskelsgørende praksisser finder sted i en social kontekst præget af krav om at etablere *ensartethed* blandt elever. Skolelovgivning og curriculum foreskriver generelt, at elever skal lære det samme og opnå de samme mål, og med enhedsskolen blev det bestemt, at dette skulle ske i en fælles og samlende ramme. Bestræbelser på at skabe ensartethed angår endvidere elevers ageren i skolen. Som Jackson peger på, betyder skolens indretning at elever må tilpasses klasserummets materiale vilkår. Men arbejdet på at etablere *ensartethed* tager yderligere form af symbolske bestræbelser på at danne elever til en fælles national kulturel identitet, sådan som bl.a. Anderson har vist.

Inspirationen fra den kritiske pædagogik- og skoleforskning har den konsekvens for mit studie, at undersøgelsen starter i klasserummet: Som socialt fænomen betragtes *den forstyrrende elev* i relation til den kontekst, som folkeskolen udgør. Det betyder, at afhandlingen anlægger et blik på viden *som praksis*; hvordan lærere og pædagoger håndterer skolens 'indre arbejde'. Jeg trækker her på traditionen for klasserumsforskning med særligt fokus på den praksisviden, som aktører benytter sig af i bestræbelser på at bemestre klasserummet. I en forlængelse af studier af Anderson (2000), Gilliam (2006;2012a;2012b) og MacLure (2008) betragter jeg således klassen som social og material kontekst for *den forstyrrende elev*s tilblivelse, og som en enhed, det kræver viden at etablere.

Forskning i viden og praksisformer i velfærdsarbejde med børn

For at indkredse afhandlingens tilgang til studiet af viden i velfærdsarbejde viser jeg, hvordan dette er belyst i en række bidrag og traditioner. Jeg redegør primært for nordiske og danske studier med fokus på velfærdsarbejdets rationaler og praksisformer, det vil sige, til skole- og velfærdssystemer, der har ligheder med det danske. Endvidere diskuteres det tilgrænsende internationale forskningsfelt *disability studies.* Afsnittet er opdelt i fire undertemaer:

a) Velfærdsarbejdets disciplinerende, subjektiverende og befolkningspolitiske træk b) Relationer mellem velfærdsarbejde og skole- og børnepolitik c) 'Disability studies' og diagnosekritik d) Velfærdsarbejde som velfærdsstatslig praksis

Velfærdsarbejdets disciplinerende, subjektiverende og befolkningspolitiske træk

Studier, der anlægger et kritisk blik på indsatser rettet imod børn, er i stor udstrækning påvirket af den franske idehistoriker Michel Foucaults arbejde. Det er studier, der undersøger velfærdsarbejdets ekspertise som knyttet til magt i form af disciplinering og governmentale styringsbestræbelser, eller som i et nutidshistorisk perspektiv vil kaste kritisk lys over aktuelle praksisformer.

Foucaults *Overvågning og straf* udgør inspiration i den norske uddannelsesforsker Petter Aasens analyse af lærerens styring af tid, kroppe og aktiviteter i den dansk-norske skole i 1700- og 1800-tallet. Aasen argumenterer for, at etableringen af den offentlige skole går hånd i hånd med en vækst i grupper, der vogter over normaliteten, såsom lærere, læger, psykologer og socialarbejdere (Aasen 1992,59). Den danske skolehistoriker Ning de Coninck-Smiths studie af interneringen af skulkende elever på hovedstadsskoler i slutningen af 1800-tallet udgør tilsvarende en historisk analyse af en ældre disciplineringsform i skolen (de Coninck-Smith 1992).

Lærerarbejdets disciplinerende teknikker undersøges også af den svenske historiker Joakim Landahl. Ud fra instruerende materialer til lærere i Sverige fra 1800-tallet til 1960'erne undersøger han, hvordan lærerens blik har været tænkt som styringselement. Brugen af blikket som disciplineringsteknik beskriver Landahl som knyttet til fremkomsten af lærerstyret klasseundervisning, der i nyere tid ses erstattet af andre former (Landahl 2013). Danske Claus Munch Drejers afhandling "Kampen om eleven" (Drejer 2014) er en genealogisk analyse af skiftende subjektiveringsstrategier i den danske folkeskole, undersøgt på grundlag af lovtekster og pædagogiske fagtidsskrifter i perioden 1822-2010. Drejer undersøger problematiseringer og styringsrationaler gennem nedslag i 'fagene', 'relation mellem lærer og elev' samt 'arkitektur og indretning', og på den baggrund lokaliserer han seks transformationer i subjektiveringsstrategier (Drejer 2014,55,181).

Det velfærdsstatslige ekspertsystems kontrol med børn er fokus i de svenske barndomsforskere Michael Börjessons og Eva Palmblad *I problembarnens tid: förnuftets moraliska ordning* (2003). Med journaler som empiri undersøger Börjesson og Palmblad de praksisser og

procedurer, hvorigennem der produceres fakta om 'afvigende' børn, og forfatterne viser, hvordan dominerende politiske og professionelle forståelsesmodeller omkring problembørn etableres over tid. De argumenterer for den moralske karakter af 'menneskevidenskaberne', hvis vurderinger ses at spejle almene samfundsnormer og -behov (Börjesson & Palmblad 2003,13, 127).

I en dansk folkeskole-kontekst har historikeren Bjørn Hamre undersøgt problemforståelser og forskelssætninger ud fra skolepsykologiske journaler og fagtidsskrifter. I to nedslag iagttager han periodetypiske problematiseringer; i 1930-1945 disciplin og begavelse, i den nutidige periode sundhed/seksualitet og læring samt socialitet og refleksivitet (Hamre 2012). Den stigende brug af diagnoser på skolebørn diskuteres som knyttet til konstruktionen af barnet som lærende, et snævrere normalitetsbegreb samt en biologiserende fortolkning af barnets adfærd (Hamre 2016,70).
Psykologen Carsten Bendixen undersøger, hvordan forskellige teorier om intelligens har udgjort et grundlag for differentiering i den danske folkeskole. Gennem tre historiske nedslag viser Bendixen, hvordan henholdsvis intelligenstestning, Piagets samt Howard Gardners teorier har legitimeret og muliggjort elevdifferentiering i folkeskolen (Bendixen 2006).

Den norske uddannelsesforsker Joron Pihl har undersøgt henvisning af etniske minoritetselever til specialundervisning. Ud fra journaler fra pædagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) undersøger hun problemdefinitioner, udredningsmetoder og hvilke 'stemmer', der kommer til orde. Pihl argumenterer for, at 'den etniske relation' virker ind på kategoriseringen af eleverne, idet der i PPT findes en indbygget problemforståelse i relation til minoritetselever (Pihl 2005).

De beskrevne studier har det til fælles at de belyser ekspertisens historie inden for et spektrum af disciplinerende, normaliserende, differentierende og govermentale praksisser. Som sådan kan de siges at etablere et billede af velfærdsarbejdet som en magtfuld og produktiv faktor, der principielt ikke retter sig imod enkeltindivider, men mod en gruppe eller en befolkning. På et generelt plan kan Foucault-inspirerede analyser siges at indebære en risiko for, at der anlægges et totaliserende blik på det sociale: At afvigelser og 'rod' forsvinder i analyser, der er optaget af at påvise skiftende regimer af viden og praksis. Samtidig kan Foucalt'ske analyser imidlertid belyse, hvad der kan betragtes som en rationalitet ved moderne ekspertise, nemlig en 'vilje til viden' der betyder, at alt må kunne beskrives og omfattes af viden.

Relationer mellem ekspertise og skole- og børnepolitik

En række studier undersøger forandringer i problemdefinitioner og vurderingskriterier som knyttet til skiftende politiske rationaler og pædagogiske visioner for skolen. Flere svenske studier har fokus på den betydning, som etableringen af en enhedsskole og et nyt syn på eleven har fået for problemforståelser og praksis.

Psykologen Karin Zetterqvist Nelson har undersøgt den svenske debat om børn med 'bogstavdiagnoser' (Nelson 2003) og sammen med barndomshistorikeren Bengt Sandin analysereret kontroverser omkring årsager til børns læse- og skriveproblemer (dysleksi). Dysleksi blev diskuteret som dels en funktionel lidelse, grundet i medicinsk videnskab, neuropsykologi og kognitiv psykologi, dels en pædagogisk problematik, der skulle forstås ud fra socialvidenskabelig og psykodynamisk tænkning. Denne kontrovers analyseres i relation til forandringer i en institutionel, professionel og politisk kontekst, først præget af en udbygning af specialundervisning og testning af elever som en måde at differentiere på i enhedsskolen. I 1970'erne blev specialundervisningens segregering kritiseret, og dysleksi betragtedes nu i en sociologisk inspireret ramme, hvor årsager skulle findes i skolemiljøet og betingelserne for elevers udviklings- og læreprocesser (Nelson & Sandin 2005; Nelson 2003).

Christina Hellblom-Thibblin undersøger i sin afhandling svenske skolelægers problembeskrivelser af børn i perioden1944-1989, og betragter de varierende problemdefinitioner som relateret til forandringer i læreplaner for den svenske skole (Hellblom-Thibblin 2004). I Jonas Qvarsebos afhandling studeres processer i forbindelse med beslutningen om et forbud mod revselse i den svenske skole. Dette undersøges gennem skolepolitiske debatter om opdragelse og disciplinære foranstaltninger i skolen og relateres til etableringen af enhedsskolen (Qvarsebo 2006). Og i Hamre og Ydesen (2014) diskuteres testning af elever som en produktion af viden, der er forbundet med udviklingen i skolens differentieringspraksis.

Nogle studier diskuterer udviklingstræk i relation til transnationale politiske trends. Den norske politolog Kari Ludvigsen betragter etableringen af en 'psy-ekspertise' rettet imod børns mentale sundhed som knyttet til etableringen af nordiske velfærdsstater i mellem- og efterkrigstiden. Ludvigsen undersøger, hvordan ideer om "child guidance", "mental hygiene" og "psychoanalysis" via transformationer af viden indoptages i en national kontekst (Ludvigsen 2010). Den danske historiker Christian Ydesen undersøger etableringen af en testpraksis i den danske folkeskole mellem 1920 og 1970 via tre cases: Intelligenstest i skoler på Frederiksberg, brug af test på Emdrupborg forsøgsskole samt test af grønlandske børn. Ydesen beskriver opkomsten af denne praksis som et rum af pædagogiske ideer, viden og praksisser, der udfoldede sig mellem internationale, nationale og lokale niveauer, og at der i Danmark var aktive kræfter involveret i im- og eksport af sådanne metoder (Ydesen 2010,34).

Flere studier har fokus på den stigende brug af faglige tests i en situation, hvor internationale rankingsystemer sætter sit præg på nationale skolepolitikker (Landahl og Lundahl 2017; Andreasen 2015). Som et aspekt af denne udvikling belyses, hvordan testpraksis historisk set har været forbundet med etableringen af en professionel ekspertise på dette område (Ydesen, Ludvigsen & Lundahl 2013).

Studier som de her nævnte kan sige noget om den politiske karakter af viden: At velfærdsarbejdets praksisformer har en udviklingshistorie, der ikke blot kan henføres til eksempelvis videnskab, men også til politiske processer og rationaler. På den måde kan studierne

gøre opmærksom på den sammensatte karakter af viden i velfærdsarbejde. Imidlertid synes der indimellem at være en uklarhed omkring dynamikkernes karakter – hvordan man forstår forholdet mellem viden og politik. Således er der en risiko for, at viden fremstilles som noget, der kan 'befris' for politik.
I afhandlingen undersøges relationer mellem viden og politik ikke som en selvstændig tematik. Imidlertid er 'politik' til stede i form af en analytisk opmærksomhed på, hvordan velfærdsarbejdets aktører tager stilling til og håndterer deres opgaver inden for skiftende skolepolitiske rammer og rationaler.

'Disability studies' og diagnosekritik

Ekspertise rettet imod børn, skolen har vanskeligheder med, udgør endvidere et fokus i det internationale forskningsområde *disability studies*, der udgør en bred kategori af alternative og kritiske tilgange til blandt andet det område, der i den pædagogiske praksis og forskning har gået under navne som *special needs education*. Ud fra et rettighedsperspektiv og normalitetskritisk tilgang undersøger disability studies blandt andet ekspertisens kategoriseringspraksisser og deres ekskluderende virkninger (Davis 2013; Goodley & Runswick-Cole 2016). De teoretiske inspirationer er mange og strækker sig fra nyere post-tilgange til de klassiske med Erwin Goffman og Howard Beckers stigma- og stemplingsteorier.

Et tema i *disability studies* er stigningen i brugen af psykiatriske diagnoser til beskrivelse og håndtering af børn, hvordan disse diagnoser er ulige fordelt og hvilke sociale virkninger de har (Harwood & Allan 2014). Den australske sociolog Valerie Harwood har belyst, hvordan det diagnosticerede barns perspektiv udgrænses i tilstedeværelsen af en psykopatologisk diskurs (Harwood 2003). Allan & Harwood har endvidere undersøgt racialiserede, klassede og kønnede aspekter i diagnostisk praksis. Betragtet ud fra undersøgelser fra UK, USA, Australien og Brasilien finder de, at minoritetsgrupper og børn fra socialt udsatte grupper er overrepræsenterede i programmer for 'problemelever', samt at drenge, oftere end piger, diagnosticeres (Allan & Harwood 2016, 2014). Racialiserede fortolkninger af børns 'anderledes' adfærd belyses også af den britiske sociolog og *critical race*-teoretiker David Gillborn (Gillborn 2016,2017).

Forskning med kritisk fokus på psykiatrisk diagnosticering af børn knytter i dansk sammenhæng an til forskning i specialpædagogik og inklusion (fx Bryderup 2011; Arnfred & Langager 2015). Her beskrives modsætningsfyldte dynamikker mellem på den ene side politiske og pædagogiske visioner om inklusion, og på den anden en stigning i psykiatriske beskrivelser af børn (Hamre, Hedegaard-Sørensen & Langager 2017). Janne Hedegaard Hansen argumenterer for, at diagnosticering indgår i opretholdelsen af den sociale orden i den neoliberale velfærdsstat, hvor komplekse problemer i sociale processer bliver til et spørgsmål om individuelle patologier og ansvar (Hansen 2011).

I en kritisk psykologisk tilgang har Maja Røn Larsen undersøgt samarbejdsprocesser omkring udredning af børn 'i vanskeligheder' (Larsen 2011,2012). Røn Larsen anlægger et blik på det "institutionelle arrangement", der har som konsekvens, at vanskeligheder beskrives

i et individualiserende sprog. Idet forståelseskategorier er knyttet til de institutionelle betingelser, betyder det, at diagnoser ikke blot handler om barnets udfordringer, men om at få adgang til ressourcer (2012,26-27). I den danske børne-og ungdomspsykiatris egne rækker er diagnosekritiske analyser sparsomme, med undtagelse af Søren Hertz, der i en årrække har argumenteret for en afindividualiserende tilgang til forståelsen af børn og unges vanskeligheder, som han betragter som udtryk for social udsathed (Hertz 2015, 2017).

Diagnosekritiske studier kan siges at bygge på et *social justice* perspektiv, der særligt i den internationale forskning betyder en opmærksomhed på intersekterende processer, hvor klasse, køn og race spiller sammen med ekspertisens normalitetsbestemmelser. I mit projekt udgør denne forskning baggrund for en kritisk opmærksomhed på de kategorier og sondringer, der er virksomme i processer, hvor børns adfærd vurderes. Med afhandlingens blik på viden vil den analytiske opmærksomhed være på både eksplicitte og implicitte kategoriseringsprincipper og på, hvordan disse spiller sammen.

Velfærdsarbejde som velfærdsstatslig praksis

Som et sidste perspektiv præsenterer jeg studier, der fra et sociologisk udgangspunkt undersøger velfærdsarbejde som et område af statens virkefelt. Velfærdsstaten, som den kendes i de skandinaviske lande, baserer sig på en delegering af opgaver til særlige grupper (Lundqvist & Petersen 2010). I professionssociologien har sådanne grupper traditionelt været studeret som afgrænsede entiteter med særskilte opgaveområder og vidensbaser (Fauske 2008,37; Abbott 1988). Med *velfærdsarbejde* anlægges en analytisk optik, der har til formål at undersøge gennemgående, konstitutive træk ved denne type af arbejde i konteksten af den danske velfærdsstat.

Flere studier belyser udviklingsmønstre og -dynamikker i sådant velfærdsarbejde. Den danske uddannelsesforsker Trine Øland undersøger socialhistoriske og symbolske sider af velfærdsarbejde med flygtninge og indvandrere. Gennem et interviewstudie undersøges forskellige velfærdsprofessionelles forståelser af arbejdsopgaven og den målgruppe, den retter sig imod. Analyserne peger på spændinger mellem en individuel og en kollektiv indstilling samt en generel trang til at ville civilisere indvandreren til det danske samfund (Øland 2017). Sammen med Bolette Moldenhawer undersøger Øland differentierende og racialiserede træk ved velfærdsarbejde i et studie af, hvordan borgere med migrantbaggrund betragtes og tildeles status i det danske samfund (Moldenhawer & Øland 2011).

I et tidligere studie har Øland undersøgt opkomsten af en gruppe af "skolepædagoger", som i perioden 1929-1960 var engagerede i at udbrede reformpædagogiske tanker i Danmark. Disse skolepædagogers ideer blev gradvist indoptaget i skolepolitikken og dermed en del af en statslig skoletænkning med demokrati og velfærd som værdier (Øland 2010,62).

I et eget studie har jeg foretaget en sociologisk-historisk analyse af fire professionsgruppers forståelser af formål og tilgange i deres arbejde. På baggrund af analysen påviser jeg en overensstemmelse mellem de fire gruppers forståelser og overbevisninger, og at de forandringer, jeg iagttager i perioden 1955-2005, er til stede hos alle de fire grupper. På den baggrund

argumenterer jeg for den empirisk-analytiske pointe, at man med rimelighed kan tale om et 'felt for velfærdsarbejde' i Danmark, samt for den epistemologisk-teoretiske pointe, at begrebsliggørelsen af et felt for velfærdsarbejde har potentiale som tilgang til studier af professioner i velfærdsstaten (Brodersen 2009; 2010).

Uddannelsesforsker Jan Thorhauge Frederiksen konstruerer i et kvantitativt anlagt studie et felt for velfærdsarbejde i Danmark med fokus på forandringer i rekrutteringen til feltet. Med brug af multipel korrespondance-analyse viser Frederiksen forskydninger i feltets kapitalkonfiguration set over en tidsperiode (Frederiksen 2017). Politologerne Gitte Sommer Harrits og Marie Østergård Møller har i et studie, der kombinerer interview med vignetmetode, undersøgt velfærdsprofessionelles skønsudøvelse i relation til vurderinger af børn og familier. Interessen er her at udforske forebyggelsesarbejde som velfærdsstatslig praksis, herunder statens muligheder for styre dette arbejdes indholdsside. Harrits og Møller finder at habituelt formede indstillinger har betydning for de velfærdsprofessionelles bekymringer og kategoriseringer (Harrits & Møller 2016).

Mens ovennævnte studier overvejende er inspirerede af Bourdieus statsforståelse, tager andre studier af velfærdsarbejde afsæt i en governmental styringsoptik. Uddannelsesforsker Marta Padovan-Özdemirs afhandling undersøger med en Foucault-inspireret problematiseringstilgang, hvordan elever med migrantbaggrund i Danmark har været genstand for en pædagogisk opmærksomhed, der udtrykker en bekymring for det danske samfund. Gennem historiske undersøgelser af administrativ praksis, professionaliseringsbestræbelser og pædagogisk praksis vises, hvordan indvandrereleven er blevet gjort håndterbar via pædagogik, hvilket analyseres som udtryk for en national- og velfærdsstatslig styringsproblematik (Padovan-Özdemir 2016).

De danske sociologier Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer sætter fokus på velfærdsorganisationer og de rammer, idealer og praksisformer, der indgår i skabelsen af institutionelle identiteter. I antologierne *At skabe en klient* og *At skabe en professionel* (Järvinen og Mik-Meyer 2003;2012a) undersøges således processer, hvor henholdsvis borgere og professionelle i forskellige velfærdsinstitutionelle sammenhænge skabes i "velfærdsorganisationens billede" (Järvinen og Mik-Meyer 2012b,11). Her samler interessen sig særligt om borgeres og professionelles "roller", der forstås afledt af de rammer og idealer, som velfærdsstaten sætter (Järvinen og Mik-Meyer 2012b,22-23). Spørgsmålet om magt i mødet mellem velfærdsprofessionelle og borgere reflekteres teoretisk af sociologerne Nanna Mik-Meyer og Kaspar Villadsen. Formålet er her at diskutere forskellige magtteoriers analytiske potentialer til undersøgelse af velfærdsarbejdet under nyere statslige styringsformer (Mik-Meyer og Villadsen 2007,11).

Afslutningsvis kan nævnes etnologen Henriette Buus afhandling om sundhedsplejerskeinstitutionens dannelse i Danmark, som ud fra et stats-og livsformsteoretisk udgangspunkt belyser relationen mellem opkomsten af et nyt velfærdsprofessionelt område og statsdannende processer (Buus 2001).

Studierne beskrevet her bidrager til at placere velfærdarbejdet i en samfundsmæssighed. Forskningsinteressen består i, gennem undersøgelser der går på tværs af professionsgrænser, at kunne sige noget om fælles generative og dynamiske træk ved denne type af social praksis. De Bourdieu-inspirerede studier betragter gennemgående velfærdsarbejde som knyttet til statens symbolske funktioner. Således trækker de på Bourdieus statsforståelse, der til Webers statsdefinition tilføjer, at staten ikke alene hævder monopol på den fysiske, men også den symbolske vold inden for et territorium og dets befolkning (Bourdieu 1997a,104). Velfærdsarbejde betragtes således som en social instans, der varetager symbolske funktioner rettet imod at omsætte og formidle specifikke værdier, livsformer og ressourcer. Som beskrevet peger Bourdieu på, at dette i moderne samfund særligt finder sted via uddannelsessystemet (Bourdieu 1996b; Bourdieu & Passeron 2006;).

I oparbejdelsen af afhandlingens forskningsspørgsmål og undersøgelsestilgang trækker jeg på denne forståelse af velfærdsarbejde. Jeg mener i forlængelse heraf, at velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* kan betragtes - og undersøges - som en social arena i tilknytning til skolesystemet, hvor aktørerne er optagede af at håndtere en fælles problematik. Dette uddybes i afhandlingens teoriafsnit.

Afhandlingens bidrag og interesse

Afhandlingens problemkonstruktion samler tråde fra forskellige traditioner beskrevet i det foregående, nemlig hvad jeg har kaldt kritisk skole- og uddannelsesforskning samt forskning i velfærdsarbejdets viden og praksisformer. På baggrund af forskningskonteksten vil jeg argumentere for behovet for undersøgelser, der går dybere ind i karakteren af velfærdsarbejdets viden om forstyrrende elever: Hvordan denne viden er sammensat, hvordan den løbende etableres og hvordan den bidrager til både at forme og håndtere *den forstyrrende elev* som socialt fænomen. Man kan sige, at viden udgør en central bestanddel i mange af de beskrevne studier, uden gennemgående at tematiseres som viden eller gøres til genstand for selvstændig teoretisering. Endvidere kan man bemærke en tendens til, at velfærdsarbejde undersøges i tilknytning til enkeltprofessioners praksisområde, i de beskrevne studier med en overvægt på lærere og skolepsykologer.

Som følge af inspirationen fra klasserumsstudier og uddannelsessociologi starter min undersøgelse af velfærdsarbejdets viden i skolen, det vil sige i aktørers bestræbelser på at realisere skole i en nutidig kontekst. Herigennem etableres en forståelse af den viden, der er involveret i at få en skolehverdag til at hænge sammen og som sådan udtrykker hvordan skolens socialiseringsarbejde aktuelt former sig. Såvel klasserumsstudier som analyser af disciplineringsteknikker peger på klasserummets mikropraksisser som indgang til at undersøge viden knyttet til forstyrrende elever.

Forskningskonteksten føder endvidere ind i afhandlingens interesse for at undersøge logikker i viden om *den forstyrrende elev*: Forståelser af hvad forstyrrende elever er, og hvordan denne problematik skal tackles. En sådan viden får sociale virkninger, fordi den virker orienterende for de fortolkninger og handlinger, forstyrrende elever mødes af. Som et område

af statens virkefelt er skolen – og velfærdsarbejde - et sted, hvor normer formidles og symbolske belønninger uddeles. En analyse af velfærdsarbejdets logikker og processer indebærer således et magtperspektiv og en spørgen til, hvordan viden er forbundet med social dominans i et samfund.

Afhandlingens fokus på viden om børn, som skolen har vanskeligheder med, er således drevet af en interesse for *velfærdsarbejde.* Min interesse angår her at forstå, hvad der karakteriserer dette område af statens virke; hvad der driver dette velfærdsarbejde, hvilken 'fornuft' det trækker på, hvilke konkrete former det antager, og hvilke virkninger det kan tænkes at have. Betragtet som en institution, der har en væsentlig plads i samfundet og bidrager til at forme borgeres liv og fremtid, kan velfærdsarbejde anskues som en form for motor, der driver statens arbejde med at lægge liv til rette på særlige måder. Set ud fra et udsigtspunkt, der også kan være velfærdsstatens eget, er det nødvendigt at underkaste denne motor et kritisk eftersyn.

Denne interesse skal ikke forstås som udtryk for en mistillid til velfærdsarbejde, men derimod en sociologisk agtpågivenhed over for de forestillinger om entydighed og neutralitet, hvormed viden ofte præsenteres og præsenterer sig, eksempelvis i professionsgruppers diskurser og i uddannelsernes litteratur. Agtpågivenheden grunder sig i teoretisk grundede antagelser om, at velfærdsarbejdets viden er sammensat og trækker på sociale og kulturelle strukturer, der netop ofte miskendes. Med afhandlingen er jeg således optaget af at undersøge sådanne strukturer, og hvordan de får betydning i velfærdsarbejde med elever, som skolen har vanskeligheder med. Dette indebærer også en kritisk indstilling til et rationalistisk verdensbillede og dets tiltro til viden som neutralt redskab i tilrettelæggelse og styring af samfundet (Højrup 2007). Afhandlingens analyser retter sig således imod velfærdsarbejde som samfundsmæssig struktur og skal ikke læses som kritik af den enkelte aktør beskæftiget med velfærdsarbejde.

Afhandlingen vil bidrage med indsigt ved at undersøge velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* som *sociale praktikker* og de *logikker og processer*, der indgår i at forme dem. På et metodologisk plan integrerer afhandlingen observationer og interview med et studie af et tekstmateriale, der hver især bidrager til en belysning af velfærdsarbejdets viden. Med den historiserende feltoptik er fokus på logikker, der præger velfærdsarbejdets udøvere og fungerer som orienteringspunkter i velfærdsarbejdets praksis.

Afhandlingens udsigelsesområde kan beskrives i flere dimensioner. Betragtet som case[6] udgør afhandlingen et studie af en *specifik* og *konkret* problematik, nemlig velfærdsprofessionelles viden om *den forstyrrende elev*, undersøgt dels i tilknytning til to skoler, dels gennem fagtidsskrifter. De to delstudier kan på et *generelt* plan pege på nogle træk ved de måder,

[6] Jeg forholder mig til et samfundsvidenskabeligt casebegreb med reference til professor i udviklingsstudier, Christian Lund. I artiklen *Of What is This a Case?* etablerer han en refleksiv-analytisk tilgang til arbejdet med casetænkning, hvilket han beskriver som *analytical movements* of generali*zation*, specific*ation*, abstrac*tion*, and concreti*zation* (Lund 2014,224, org. kursivering).

hvorpå viden om sådanne elever over tid har formet sig i konteksten af den danske folkeskole. På et *abstrakt* plan kan afhandlingen siges at udgøre en specifik case om viden og vidensprocesser i velfærdsprofessionelt arbejde med børn, hvilket i mere generel forstand kan betragtes som eksemplarisk for velfærdsarbejde i en dansk og nordisk velfærdsstatslig kontekst.

Afhandlingens epistemologi og objektkonstruktion

Overordnet trækker afhandlingen på Pierre Bourdieus epistemologi og tænkning om videnskabelig erkendelse. Det betyder, at forskningsgenstanden *viden* ikke skal forstås som et substantialistisk eller transhistorisk fænomen, der kan fastlægges *a* priori, men derimod må undersøges – konstrueres - i sine konkrete former og i sin relation til en social og historisk kontekst. I Bourdieus program for en sociologisk videnskab er det centralt, at forskeren må foretage et brud med hverdagsforståelser af det, der studeres, og så at sige konstruere forskningsobjektet 'forfra'. I dette konstruktionsarbejde må forskeren imidlertid vare sig for at falde i den anden grøft, hvor erkendelsen for hastigt låses fast i den sociologiske værktøjskasses begreber og metoder. Forskeren må vende sig imod den sociale verden og teoretisk reflektere sine værktøjer i relation til de praktiske aspekter af det sociale. Ikke mindst når der arbejdes med fænomen, der - som viden om *den forstyrrende elev* – er omspundet af prækonstruktioner, er der brug for at bryde med sådanne hverdagslige og faglige forståelser (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1991,13; Bourdieu og Wacquant 1996,217-218).

For afhandlingen betyder det, at begrebsliggørelsen af forskningsobjektet må igennem en proces, hvor common sense-forståelser identificeres og erstattes af teoretisk grundede kategorier og begreber. *Den forstyrrende elev* er således en kategori, der har været igennem en bearbejdning: Hentet fra hverdagssproget og dets historiske forankring i skolen og klasseværelset havner den på forskerens bord, hvor den granskes: Hvad er det for en social problematik og praksis, denne kategori udtrykker noget om? *Den forstyrrende elev* anskues altså ikke som en repræsentation af et 'virkeligt' fænomen i en realistisk optik, men derimod som udtryk for en praksis, der har til formål at bemægtige sig noget i den sociale verden. Efter denne granskningsproces kan kategorien *den forstyrrende elev* nu bringes tilbage i undersøgelsen: Til observationsarbejdet i klasseværelserne, til interviewene og til arbejdet med dokumenter. I selve undersøgelsen vil *den forstyrrende elev* således fungere som en heuristik - et søgebegreb – der søges holdt åbent: Hvad er *den forstyrrende elev*, betragtet gennem velfærdsarbejdets praktikker, og hvordan etablerer aktørerne forklaringer og handlinger i relation til denne problematik? Tilsvarende befris viden om sådanne elever for en forudindtagethed; kategorien viden 'tømmes' for, via analysen, igen at kunne fyldes med indhold.

Undersøgelsens udformning

Overordnet belyses forskningsspørgsmålet gennem to, indbyrdes forbundne, delundersøgelser, der har til formål at konstruere velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* som praktikker i et socialt felt.

Feltskitse I: Velfærdsarbejdets viden om den forstyrrende elev 2015-2016. Analysen i denne del af afhandlingen bygger på et empirisk materiale produceret gennem et feltarbejde: Klasserumsobservationer i 3. klasser på to folkeskoler samt situerede samtaler og interview med lærere, pædagoger, afdelingsleder samt AKT-lærer på skolerne. Desuden interview med psykologer fra den kommunale Pædagogisk Psykologisk Rådgivning samt interview med psykiatere, psykolog samt sygeplejerske fra den regionale Børne- og ungdomspsykiatri.

Feltskitse II: Velfærdsarbejdets viden om den forstyrrende elev 1960-1970. Denne analysedel bygger på et empirisk materiale bestående af en række tekster fra fagtidsskrifter, der tematiserer aspekter vedrørende elever, der betragtes som en udfordring i skolen eller som i risiko for at blive det.

Når afhandlingens undersøgelse er sammensat af en nutidig og en historisk del, er det med henblik på empirisk at tilrettelægge en analyse, der kan gribe om feltets historicitet. Via de to delanalyser er hensigten at kunne konstruere nogle træk ved feltets viden i og på tværs af de to tidsmæssige nedslag. Denne bestræbelse relaterer sig til en grundlæggende antagelse om, at viden er socialt og historisk skabt og dermed må antages at trække et vist mål af historisk 'gods' med sig – sådan som det ligger i Bourdieus begreber felt og habitus.

At den historiske delundersøgelse tager afsæt i perioden 1960-1970, er begrundet i, at folkeskolen i denne tidsperiode er centrum for reformer, der må forventes at influere på velfærdsarbejdets viden. Med Bourdieus tænkning må samfundsmæssige felter betragtes som kampfelter, hvor aktører strides om at gennemsætte deres værdier og praksisformer på et specifikt område (Bourdieu 1997b,118). Sådanne stridigheder må forventes at blive intensiverede i perioder, hvor feltet påvirkes af kræfter, der vil forandre det. Tilsvarende kan man i forhold til undersøgelsens nutidige analysedel argumentere for, at de senere års skoledebat og reformering af folkeskolen udtrykker kampe om skolen, der bliver medkonstituerende for, hvad der forekommer fornuftigt at tænke og gøre i relation til *forstyrrende elever.* Med feltoptikken kan det siges sådan, at feltets strukturer træder tydeligere frem i perioder, hvor feltet er 'under pres', det vil sige hvor kampe om skolen og de 'sejre', der tages hjem, tvinger aktører til at nyorientere sig (Bourdieu 1997b,119). Som sådan bidrager begge delundersøgelser ind i en historiserende analyse, der belyser velfærdsarbejdets viden i faser, hvor der er sat 'tryk på' forandringer af konteksten for *den forstyrrende elev*; skolen.

Oversigt over afhandlingens empiri

	Metodiske tilgange	Empiri
Feltskitse I	Feltarbejde på folkeskoler: Observation og situerede samtaler med lærere, pædagoger og AKT-lærer.	3. x Nordskolen 3. y Sydskolen
	Interview	Dansk- og matematiklærere (4), klassepædagoger (2), støttepædagog (Sydskolen) (1), afdelingsledere (2)
	Interview	Pædagogisk Psykologisk Rådgivning: Psykologer (2)
	Interview	Børne- og ungdomspsykiatri: Børne-ungdomspsykiatere (2), psykolog (1), sygeplejerske (1).
	Observation	Netværksmøde
Feltskitse II	Læsning og udvalg af tekster fra fagtidsskrifter fra perioden 1960-1970	Tekster (102) fra tidsskrifterne Skolepsykologi samt Dansk pædagogisk Tidsskrift

Kapitel 3. Teoretiske afsæt og analytiske greb

I dette kapitel redegør jeg for afhandlingens teoretiske grundlag og metodologi. Jeg henter min sociologiske grundtænkning fra Bourdieu, som jeg diskuterer og udvider med inspirationer fra STS, ANT og nymaterialisme.

Et afsæt i Bourdieus sociologi

Som beskrevet trækker afhandlingens problemkonstruktion på inspiration fra den franske sociolog Pierre Bourdieus arbejde (1930-2002). Jeg vil i første del af dette kapitel redegøre for, hvilke elementer og begreber i Bourdieus teoridannelse jeg bygger på i min undersøgelse af velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev*.

I Bourdieus arbejde er spørgsmål om viden og vidensproduktion til stede på forskellige måder. Dels i empiriske studier af felter for videnskabelig vidensproduktion, særligt i værket *Homo Academicus* (1988), hvor Bourdieu belyser relationer mellem forskellige videnskabelige positioner og deres produktionsbetingelser. Dels i diskuterende, programmatisk form, som i teksten *Viden om viden og refleksivitet* (2005), hvor han argumenterer for, hvad en sociologisk vidensproduktion må omfatte. Grundet denne interesse for at analysere samfundsmæssige strukturer og dynamikker i videnskabelig vidensproduktion er Bourdieus bidrag diskuteret som viden*skabs*sociogisk (Camic 2013,183; Kropp 2011,31).

Et andet spor i Bourdieus værk udgør imidlertid også en kilde til teoretisering af viden, nemlig praktikteorien (Bourdieu 1977;1990). Denne teori om menneskelig handlen udgør en indgang til at belyse de former for viden, der er i spil i en given praksis, samt de sociale forudsætninger for, at denne viden bliver virksom[7]. Set i forhold til Bourdieus analyser af videnskabelig vidensproduktion, hvor han blandt andet benyttede sig af feltoptik og korrespondanceanalyse, så udgør hans arbejde med udvikling af praktikteorien teorihistorisk og metodisk et andet spor. Dette har sit afsæt i hans tidlige antropologisk anlagte studier af kabylske samfund i Algeriet i 1950'erne, der førte til udformningen af hans praktikteori (Bourdieu 1977;1990).

Jeg betragter Bourdieus praktikteori og hans analyser af videnskabelige felter som forskellige perspektiver på og bidrag til en sociologi om viden. I afhandlingens undersøgelser af velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* trækker jeg på flere elementer i Bourdieus arbejde. For det første opererer jeg med begrebet *felt*, der fungerer som epistemologisk indramning af en type af praktikker, der har det til fælles, at de retter sig imod et fælles genstandsområde. Som sådan betragter jeg altså det felt, jeg arbejder med at konstruere, som et felt karakteriseret ved at producere, formidle og anvende viden. For det andet tager jeg afsæt i praktikteorien med henblik på at kunne konstruere de former for viden, som er på spil i feltets mangesidige praktikker. Med dette greb sondrer jeg ikke mellem på den ene

[7] I praktikteorien opererer Bourdieu ikke selv med 'viden' som hovedbegreb, men med begreberne *praksis* (eller 'praktik'), *logikker* samt *habitus* og *praktisk sans*. Jeg udfolder disse begreber og deres brug i afhandlingen senere i kapitlet.

side 'videnskabelig viden' og på den anden side 'praksis-viden', men fokuserer på, hvad der kan ses at fungere som viden i feltet.

I de følgende afsnit redegør jeg for min læsning af Bourdieus teori på ovenstående punkter. Jeg indleder med en argumentation for feltoptikkens brugbarhed set i relation til et professionsbegreb.

Objektkonstruktion: Viden og professionsbegrebet

Som beskrevet i kapitlet om forskningskontekst er der i professionssociologien en tradition for at betragte viden som specifik for den enkelte profession, hvilket medfører, at 'profession' bliver et primært objekt i analysen. I afhandlingen ønsker jeg at etablere en analyseoptik, der i stedet for professionsbegrebet arbejder ud fra forståelsen af, at viden om *den forstyrrende elev* er knyttet til et praksisfelt, der går på tværs af professionsgrupper og deres institutionelle anknytninger. Når afhandlingens genstand – velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* – funderes i Bourdieus feltbegreb frem for i en professionsoptik, er det begrundet i en bestræbelse på at arbejde uden om etablerede forståelser af relationen mellem profession og viden.

Historisk set har professionssociologiens teorier om professioner og professionalisme omfattet spørgsmål om viden, hvilket ses af den lange tradition for at etablere taksonomier, hvor 'viden' optræder som et gennemgående og væsentligt træk ved professionsgrupper (Fauske 2008,37; Grimen 2008). Som et nyere skud på denne stamme har den svenske sociolog Thomas Brante i sin sidste bog lanceret en teori om professioner, der tildeler viden ("kunskap") en afgørende betydning (Brante 2014). Brante etablerer her en forståelse af professioner, der peger på disse gruppers kognitive base som deres primære kendetegn og raison d'être (Brante 2014,202).[8]

Kritisk betragtet kan Brantes tænkning og den taksonomiske professionssociologi, som den relaterer sig til, siges at føde ind i de 'fortællinger', som hersker i professionernes egne faglige sammenslutninger[9], nemlig forståelsen af professioner som en slags 'beholdere' for viden om samfundets problemer, der gør professionerne i stand til at realisere en velfærdsstatslig varetagelse af almenvellets interesse (Fauske 2008,33-35). Viden fremføres her ofte som neutral, dvs. en objektiv og 'sand' viden, hvis mål knyttes til statens bredere hensigter om at beskytte og forbedre borgernes liv.[10]

[8] Brantes ærinde med denne bog er ikke at etablere en teori om professionel praksis, men om en gang for alle at få foretaget en (videnskabs-)teoretisk robust definition af professioner som idealtypisk institution i moderne samfund. Men Brantes forehavende er interessant at fremhæve her, fordi han så at sige placerer forklaringen på professioner i professionerne selv: Det er fordi, professioner har evnet at udvikle egne vidensbaser med solid viden, at de har opnået legitimitet og plads i moderne samfund. I modsætning til i Brantes tidligere arbejde relateres professioners opkomst ikke til udviklinger i staten (Brante 2005); i stedet får han etableret en tautologi; professioner lykkes med at blive professioner, fordi de lever op til 'krav' til professioner. Hermed tabes et sociologisk perspektiv på profession.

[9] Denne problematik er tidligere diskuteret af professionssociologen Magali Sarfatti Larson (Larson 1977).

[10] Bourdieu har selv fremført kritik af, hvordan "ord som fag og profession umærkeligt vinder indpas i den videnskabelige diskurs", hvilket er udtryk for, at "man har at gøre med en *social konstruktion*, der er resultatet af en bestemt

Som led i sit program for en 'refleksiv sociologi' argumenterede Bourdieu for nødvendigheden af, at forskeren konstruerer sine problemstillinger og begreber 'forfra'. Bourdieu advarede således imod, at "sociologien som videnskab i almindelighed *låner sine problemstillinger, begreber og erkendelsesteoretiske referencerammer direkte fra den sociale verden (...)"* (Bourdieu & Wacquant 1996,218, org. kursivering). Set ud fra denne advarsel om en ureflekteret og substantialistisk læsning af det sociale, kan man argumentere for, at der er flere problemer ved at stille 'profession' i forgrunden som begrebsliggørelse af forskningsobjektet. Dels medfører det en risiko for at reproducere de forståelser af professionens viden, som professionerne selv formidler, fx via faglitteratur eller faglige organisationers diskurser. Og dels betyder det en blindhed over for, hvordan det, der præsenteres og præsenterer sig som en unik viden for professionen, er sammensat af elementer, der ikke kan afgrænses til den enkelte profession. Ved at tage afsæt i en substantialistisk professionsdefinition risikerer man således at bygge videre på forestillingen om, at viden er noget, der 'tilhører' og er eksklusiv for den enkelte professionsgruppe, hvilket vil farve undersøgelsens teoretiske forventning til viden som bundet til enkeltprofessioner. Man mister herved muligheden for at forstå og studere viden som et fænomen, der kan fremtræde i tværgående former, og som er karakteriseret ved andre grænsedragninger end dem, der fremhæves af professionerne selv.

I afhandlingen er det ambitionen at studere viden som et socialt fænomen, der er virksomt inden for et område af velfærdsstatens virksomhed, hvilket altså kræver et greb der kan anvendes til at undersøge viden i og på tværs af professionelle og institutionelle grænsedragninger. Ved at indlægge en forskningsmæssig distance til professionsbegrebet søger jeg at åbne blikket for, hvordan velfærdsarbejdets viden må forstås som indlejret i et kraftfelt; en social arena, hvor aktører[11] er optagede af at investere energi i noget; i dette tilfælde *den forstyrrende elev.* Dette greb betyder dog ikke, at 'profession' ikke kan dukke op i afhandlingens analyser: 'Profession' kan således godt vise sig som en empirisk forekomst i skikkelse af, at feltets aktører selv laver grænsesætninger eller kategorier, der knytter specifikke former for viden til en særlig gruppe. Her bliver 'profession' altså – frem for en teoretisk forventning – et empirisk fund i form af et princip, hvorefter aktørerne opdeler og anskuer verden, på linje med andre principper som alder, køn og lignende.

Begrebet felt hos Bourdieu

Når jeg rammesætter min analyse af velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* med Bourdieus feltbegreb begrunder det sig i, at en videnssociologisk analyse må have base i en teori om det samfund – sociale rum – som viden produceres i og bliver virksom inden for.

gruppes sociale udgrænsning og *fremstilling* af sig selv som gruppe". Bourdieu argumenterer videre for det nødvendige i, at forskeren "i stedet for at tage fagets eller professionens egen definition af sig selv for pålydende begynder at undersøge det konkrete og symbolske harmoniseringsarbejde, der har været nødvendigt for, at det kan komme til at fremstå som en enhed" (Bourdieu & Wacquant 1996,222-223).

[11] For at markere distance til en rationalistisk handlingsforståelse bruger Bourdieu selv termen *agent* (afledt af det franske agir = at handle) (Hovmark 1997,7). I afhandlingen anvender jeg dog termen 'aktør'.

Med Bourdieus feltteori antages det, at moderne samfundstyper er karakteriserede ved at være differentieret i sociale universer eller 'mikrokosmer', der fungerer som arenaer for stridigheder om at fastsætte feltets værdier (Bourdieu1997a, 161; Bourdieu & Wacquant 1996, 85). Sociale felter har således deres specifikke logikker og besidder en relativ autonomi i forhold til andre felter. De fælles overbevisninger, der ofte antager en implicit *doxisk* form, fungerer som en drivkraft, *illusio*, og udgør et midtpunkt for aktørernes opslutning om feltets aktivitet (Bourdieu 1996a,333).

Begrebet felt kan således bidrage til at forstå social handlen som både et individuelt og et kollektivt fænomen, dynamiseret af mødet mellem den enkeltes dispositioner – *habitus* - og feltets positioneringsmuligheder (Bourdieu 1996a,85). Felter er således kendetegnede ved, at aktører 'investerer' social energi for at gøre sig gældende; i Bourdieus begrebsvokabular, de typer af *kapital*, der anerkendes som værdifulde og dermed fungerer som *symbolsk kapital* i det pågældende felt (Bourdieu & Wacquant 1996,85). Kapital er at forstå som sociale ressourcer, der er blevet til via "akkumuleret arbejde"; en forståelse der understreger den sociale verdens historicitet (Bourdieu 2016,184).

På baggrund af empiriske studier opstiller Bourdieu tre hovedtyper af kapital - kulturel, økonomisk og social kapital. Den kulturelle kapitaltype kan antage forskellige former: En kropsliggjort form, som dispositioner indskrevet i kroppen og det mentale beredskab – habitus; en objektiveret form, som kulturelle artefakter, eksempelvis bøger og kunst, og en institutionaliseret form som eksempelvis akademiske titler (Bourdieu2016,188). Centralt for Bourdieus tænkning er, at "En kapital eksisterer og fungerer kun i relation til et felt", hvor den indgår i en spændingsfyldt struktur af kapitalformer (Bourdieu & Wacquant 1996,89). Der pågår altså en vedvarende bestræbelse på at fastlægge feltets konfiguration, og et felts aktuelle tilstand er resultatet af sådanne processer.

Med feltbegrebet ønskede Bourdieu at etablere en relationel tænkning, hvor det dynamiske aspekt ikke placeres i henholdsvis 'aktøren' eller 'strukturen', men forstås som medieringer af relationer inden for og imellem felter. Det sociale skal således ikke studeres i substantialistiske former, hvilket risikerer at ske i det øjeblik forskningsobjektet defineres ud fra common sense-prægede kategorier og forståelser (Bourdieu 1997a,17). Faren ved en substantialistisk måde at tænke på er, ifølge Bourdieu, at

> "Denne tankegang bringer én til at behandle aktiviteter og præferencer, der er typiske for bestemte individer eller bestemte grupper i et bestemt samfund på et bestemt tidspunkt, som substantielle egenskaber der én gang for alle er indskrevet i en slags biologisk eller kulturel (…) *essens* hos de pågældende (Bourdieu 1997a,19).

Brugen af begrebet felt i afhandlingen

Når jeg i afhandlingen anvender feltoptikken som en begrebslig ramme - i form af et *felt for velfærdsarbejdets viden om den forstyrrende elev* - er det begrundet i, at der både aktuelt og i et historisk tidsspænd kan konstateres en specifik opmærksomhed og praksis knyttet til

denne problematik. Med velfærdsstatens etablering er indsatser over for børn gradvist blevet udbygget; en udvikling, der er muliggjort af, at en række aktører har investeret energi i dette område (Lundqvist & Petersen 2010; Øland 2013; Brante 2005). Dette kan beskrives som en dobbeltsidig proces, hvor den institutionelle udbygning har stillet 'pladser' til rådighed, som er blevet indtaget af grupper, der har været til rådighed (Muel-Dreyfus 2001). Den historiske udvikling har altså muliggjort opkomsten af, hvad jeg betegner som et felt for velfærdsarbejde rettet imod *den forstyrrende elev,* som er realiseret ved, at specifikke aktører har investeret deres kræfter her. Som virksomhedsområde er viden om *den forstyrrende elev* knyttet til skolen som institution, men involverer også aktører uden for skolen, der hentes ind som specialiseret ekspertise i forhold til 'problemelever' (Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard & Ydesen 2014,243 ff.).

Bourdieus feltbegreb fungerer i afhandlingen som en teoretisk grundet forventning om, at praktikker rettet imod en specifik social problematik som *den forstyrrende elev* meningsfuldt kan studeres som et specifikt område af det sociale. Velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* forstås som et praksisfelt, der er karakteriseret ved at producere, formidle og anvende viden. Et sådant felt må forstås som bundet op på andre felter, eksempelvis et videnskabeligt, et bureaukratisk og et politisk felt, fra hvilke det henter logikker. Imidlertid betragter jeg ikke et felt for viden om *den forstyrrende elev* som et rent konsumptionsfelt, men som et felt hvis aktører producerer specifikke forståelser og løsninger i relation til den fælles opgave (Bourdieu & Wacquant 1996,92; Broady 1991,268).

Feltoptikken udgør således en antagelse om, at det, som professionsbegrebet tenderer at adskille i forskellige typer af viden og ekspertise, meningsfuldt kan studeres som et felt med såvel fælles som divergerende logikker. Hensigten er ikke at postulere, at der 'findes' et sådant felt 'derude' i realistisk forstand, men derimod at etablere en epistemologisk ramme om undersøgelsen af en række beslægtede praktikker. Med feltbegrebet er det således muligt at forstå 'viden' i et dynamisk perspektiv, det vil sige på den ene side stabiliseret i form af specifikke orienteringer eller positioner, på den anden side under stadigt opbrud og etablering. Med feltoptikken søger jeg altså at oparbejde et videnssociologisk greb, der muliggør en undersøgelse af viden som en såvel historisk stabil som foranderlig størrelse.

Bourdieu skitserer i *Refleksiv sociologi*, hvad en feltanalyse indebærer: En bestemmelse af feltet i relation til magtfeltet, en kortlægning af de objektive relationer mellem feltets positioner samt en analyse af aktørernes forskellige "holdningssystemer": habitus (Bourdieu & Wacquant 1996,91). Uden at forfølge disse elementer systematisk vil afhandlingens analyser overordnet bidrage til at optegne et felt for viden om *den forstyrrende elev* ved at undersøge de logikker, der aktuelt og historisk har influeret på feltet. Jeg har altså i analyserne særligt fokus på at konstruere, hvad man kunne betegne feltets 'indholdsdimension': De logikker og praksisformer, der præger feltet. Denne indgang til feltanalysen indebærer, at jeg ikke opererer med et positionsbegreb, der hos Bourdieu betoner det oppositionelle aspekt af feltets interne relationer. Min intention med at arbejde med feltlogikker er således særligt at konstruere det, der 'holder feltet sammen', samtidig med at der fastholdes en analytisk

opmærksomhed på uenigheder og stridigheder. I forhold til aktørernes holdningssystemer kan man argumentere for, at de fremanalyserede logikker og praksisformer kan bidrage til en belysning af en gruppehabitus i denne type af velfærdsarbejde. Hvad angår felt-eksterne relationer og deres betydning reflekteres de undervejs i det omfang, analyserne kan bidrage til at sige noget om det, men vil samlet set udgøre en mindre plads i afhandlingen. Som sådan anvender jeg ikke feltbegrebet som en matrice, der deducerer elementerne i min analyse, men derimod som en epistemologisk indramning af afhandlingens to undersøgelsesdele; den nutidige, etnografisk baserede undersøgelse og den historiske undersøgelse baseret på tidsskriftsmateriale.

Afhandlingens analyser er tilrettelagt som to *feltskitser*. Med betegnelsen felts*kitse* markerer jeg, at det ud fra undersøgelsen og de empiriske materialers karakter er vanskeligt at konkludere noget om interne styrkeforhold i feltet. Det, som analyserne vil kunne bidrage med at vise, er de specifikke former, som viden antager, og som aktørerne trækker på. Hvor Bourdieus feltanalytiske tænkning som nævnt lægger op til at bestemme feltets struktur som en hierarkiseret orden struktureret omkring kapitalformer og kapitalmængde, vil afhandlingen gå til feltanalysen gennem en undersøgelse af de former for viden, der overhovedet gør sig gældende i feltet, set gennem henholdsvis det nutidige og det datidige empiriske materiale. Forventningen er her, at man ved at betragte feltet i såvel et synkront 'her og nu'-perspektiv som i et diakront perspektiv 'på langs' af tid vil kunne iagttage, hvordan feltets logikker er prægede af på den ene side en vis stabilitet og på den anden side at være i forandring. Feltanalytikken skal støtte arbejdet med at konstruere fænomenet som socialt og historisk skabt samt til at begrebsliggøre, hvordan viden indgår i en relationel struktur. Hvad jeg forstår ved at arbejde med 'historie' i afhandlingen, beskriver jeg i det følgende.

Viden som historisk produceret

De to feltskitser indgår altså i en samlet historiserende belysning af feltet. Det nutidige og det historiske nedslag ligger begge i perioder, hvor skolen, blandt andet som følge af politiske reformer, er under forandring[12]. Dette kan forventes at betyde, at feltets træk tydeliggøres i perioder, hvor nye ideer og krav udfordrer eksisterende tanke- og praksisformer. Analyserne retter sig således imod at kunne studere såvel transformation som stabilitet.

Feltbegrebet indebærer, at aktører investerer i og kæmper om noget, hvilket henleder opmærksomheden på felters historicitet, og hvordan aktuelt dominerende former for viden er foreløbige produkter af feltets aktivitet og relationer (Calhoun 2013,49). Bourdieu var selv optaget af at ophæve skellet mellem historie og sociologi, med det formål at udvikle en "unified social science in which history would become a historical sociology of the past and sociology would become a social history of the present" (Bourdieu & Raphael, cit. i Calhoun 2013,37). Beskæftigelsen med historie bliver for Bourdieu et middel til at undersøge den sociale verden og de strukturer, som former opfattelser og handlemåder. En dimension af

[12] I indledningerne til feltskitse I og II redegør jeg for den skolepolitiske kontekst i de to perioder.

dette handler om, at historiske, sociologiske analyser åbner op for en kritisk belysning af nutidige logikker og praksisformer, fordi indsigten i deres historiske konstitution bidrager til, at forskeren kan gøre sig fri af den 'naturlighed', hvormed det sociale præsenterer sig (Esmark 2009,191). Men for Bourdieu udgør arbejdet med historie ikke alene en vej til afnaturalisering, men også en egentlig empirisk indgang til - og ontologisk grund for - arbejdet med konkrete sociologiske undersøgelser og teoriudvikling. Det er eksempelvis tilfældet i værket *The Rules of Art,* hvor han præsenterer en analyse af opkomsten af et moderne litterært felt i Frankrig og samtidig sin teori om samfundsmæssige felter (Bourdieu 1996a).

Afhandlingens tilgang til arbejdet med historie går som vist gennem feltanalysen og en analytisk opmærksomhed på, hvordan viden er socialt og historisk produceret. Det vil sige, at ikke blot den del af undersøgelsen, der baserer sig på materialet fra 1960'erne, men også det nutidige materiale, indgår i en samlet historiserende analyse. Analysestrategisk kan arbejdet med de to typer af materialer bidrage til, at logikker og praksisformer, der er fremtrædende i det ene materiale, kan eftersøges eller kontrasteres i det andet[13]. Arbejdet med historie er endvidere konkret rettet imod at tilvejebringe et empirisk materiale, hvorigennem sociologi og historie integreres i feltanalysen. Formålet med analysen bliver herigennem at konstruere logikker og praksisformer der er, og har været, konstituerende for feltets viden i et diakront perspektiv.

Med den historiserende feltundersøgelse af velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* etableres en platform for en kritisk læsning af det sociale. Når viden ikke er at forstå som sand (i form af at give den bedste forklaring eller løsning på fænomenet) eller neutral (i form af at være dekoblet magt) kan der spørges til, hvordan det er gået til, at netop disse former for viden har vundet frem.

Et prakseologisk afsæt for en undersøgelse af viden

Betragtet med Bourdieus felttænkning som videnssociologisk optik er viden således ikke viden i nogen universel forstand, men er stedligt og tidsligt forankret i en relationel social struktur. Feltoptikken indebærer, at aktører til stadighed gør et arbejde for at bringe noget til at fungere som viden i et specifikt felt; et arbejde der er præget af både konsensusdannelse og stridigheder, men som holdes sammen af en fælles overbevisning om at noget er værd at kæmpe for, *illusio* (Bourdieu & Wacquant 1996,103). Feltets viden kan siges at blive til gennem sociale processer, hvor aktørerne søger at 'fastfryse' deres indspil som viden. Man kan således udlede et vidensbegreb, hvor viden forstås som specifikke sociale og historiske former i tilblivelse, hvilket hos Bourdieu hænger sammen med en grundlæggende forståelse af den sociale verden som præget af kampe om dominans. I denne optik fungerer viden som en social ressource og middel til akkumulering af symbolsk kapital, et forhold der

[13] Jeg redegør i kapitlet om metodologi for, hvordan jeg med afsæt i Bourdieus praktiktænkning integrerer de forskelligartede typer af empirisk materiale i analysen.

sløres af de tilsyneladende neutrale former, som feltets viden fremtræder i (Bourdieu 2016)[14].

At noget kommer til at fungere som viden i et felt hænger altså sammen med konkrete aktørers ageren, og hermed må viden forstås som knyttet til menneskelig handlen. Med sin praktikteori[15] vil Bourdieu forklare, hvordan social handlen grundlæggende bliver til uden at forfalde til en skolastisk forståelse; det er nødvendigt at indrømme praksis dens egen logik og ikke forveksle denne med en teoretisk logik (Bourdieu 1990,29). Bourdieus tidlige etnografiske arbejde i Algeriet kan læses som studier af, hvordan en social og kulturel viden muliggør et specifikt samfund; studier der leverede stof til udviklingen af hans praktikteori. I blandt andet *Outline of a Theory of Practice* (1977) præsenteres denne tænkning om praksis, der med habitus-dynamikken udgør en teori om social handlen. Viden kan her forstås som det midlertidige resultat af en, i høj grad kropslig, socialiseringsproces, der bevirker, at mennesker er i stand til at orientere sig 'fornuftigt' i en specifik social sammenhæng. I den forstand kan viden siges at bestå i et indarbejdet kendskab til et område af det sociale og udgør således en internaliseret fortrolighed frem for en teoretisk fornuft (Callewaert 2001,128).

Bourdieu argumenterer for, at en teori om praksis nødvendiggør et brud med såvel en strukturalistisk som en fænomenologisk tænkning: Mennesker handler ikke efter regler, men heller ikke i et socialt og kulturelt tomrum. Målet er for Bourdieu at etablere en forståelse af, hvordan menneskelig aktivitet skaber verden uden at forfalde til rene objektivistiske eller subjektivistiske forståelser. En teori om praksis må derfor overskride denne dikotomi: "(…) a science of the *dialectical* relations between the objective structures to which the objectivist mode of knowledge gives access and the structured dispositions within which those structures are actualized and which tend to reproduce them" (Bourdieu 1977,3).

Praksis må således forstås som et dynamisk forhold, der genereres i vekselvirkninger mellem på den ene side aktørers dispositioner, *habitus*, og på den anden side strukturelle ordninger af den sociale verden. Habitus defineres som "systems of durable, transposable *dispositions*, structured structures (…) " der kommer til at fungere som principper for, hvordan praksis og repræsentationer af praksis genereres (Bourdieu 1977,72). Sådanne dispositioner er resultatet af et inkorporeringsarbejde, der i udpræget grad er kropsligt og dermed ikke-erkendt. 'Disposition' betegner således "*a way of being, a habitual state* (especially of the body) and, in particular, a *predisposition, tendency, propensity,* or *inclination* (Bourdieu 1977,214 note1). I forlængelse heraf refererer habitus-begrebet til en socialiseret krop, der

[14] Ifølge Bourdieu er den kulturelle kapitalform kendetegnet ved i særlig grad at fungere som symbolsk kapital: "Because the social conditions of its transmission and acquisition are more disguised than those of economic capital, it is predisposed to function as symbolic capital, i.e., to be unrecognized as capital and recognized as legitimate competence (…)" (Bourdieu 2016,187).

[15] Med begrebet 'praktik' henviser Bourdieu til en handlingsforståelse, der er en mellemting mellem 'adfærd' og 'handling' (Callewaert 1992,145). Ifølge Callewaert anvender Bourdieu ordet praktik frem for praksis for at undgå den normative betydning, praksis har i marxismen (Callewaert 1992,148).

producerer praktikker, som fremstår strategiske uden at være resultatet af en egentlig strategisk intention (Bourdieu 1977,73,78). Centralt for Bourdieus tænkning er her, at praktikken er funderet i en materialitet; den finder sted i og gennem specifikke kontekster, der i sig selv er produkter af social handling. Kroppen er en del af denne materialitet, idet den sociale verden er indskrevet i individers mentale skemaer.[16]

Med sin teori om praktikken distancerer Bourdieu sig eksplicit til etnometodologiske og interaktionistiske tilgange, der ifølge ham er ude af stand til at etablere en forståelse af aktørers handlinger, fordi den standser ved aktørernes common sense-udlægninger af denne praksis (Bourdieu 1977,3,21). Men samtidig distancerer han sig til en strukturalistisk antropologi, der vil forklare praksis som resultatet af, at aktøren slavisk følger et regelsystem, som antropologen har afdækket (Bourdieu 1977,3,19). Aktørers handlen må derimod forstås som dynamisk, dvs. ikke regelbunden, idet den udfoldes via en praktisk sans, der med habitus som generativt princip agerer inden for et spillerum.

Ud fra Bourdieus praktikteori kan man udlede et begreb om viden, hvor *praktikkernes logik* står i centrum. Viden *er* i praksis i form af en mere eller mindre tavs fornemmelse for, hvilke handlinger der er fornuftige i en given sammenhæng. Social handlen - praktikker - skal hverken forstås som overlagte, dvs. nødvendigvis bevidste og intentionelle, eller som 'bevidstløse', dvs. irrationelle. Praktikker er båret af en egen fornuft, en praktisk sans, der er orienteret af samspillet mellem habitus og felt. Hvor habitus-begrebet ofte er blevet diskuteret som Bourdieus individbegreb, er det imidlertid en væsentlig pointe, at habitus samtidig er et begreb, der henviser til en kollektivitet af overbevisninger og handlingsorienteringer, der deles af en gruppe (Bourdieu 1977,72). Ensartede dispositioner kan altså fungere som en fælles grundhabitus, eller, med Bourdius formulering, " (...) class habitus, the system of dispositions (partially) common to all products of the same structure" (Bourdieu 1977,85). Habitus-tænkningen indebærer endvidere en historicitet, idet aktørernes dispositioner er historisk forankrede i tid og rum. "In short, the habitus, the product of history, produces individual and collective practices, and hence history, in accordance with the schemes engendered by history" (Bourdieu 1977,82). Viden, som den kommer til udtryk via udfoldelsen af *en praktisk sans*, er altså historisk produceret og historisk overleveret. Dette træk ved viden er imidlertid miskendt; viden fremstår som 'naturlig', fordi den – som indprentet i en habitus – er "history turned into nature" (Bourdieu 1977,78).

Et begreb om viden udledt af Bourdieus teori må siges at have en åben ontologi i den forstand, at det ikke er muligt *a priori* at fastslå, hvad viden *er* i en substantiel eller universel form. Følgelig retter det analytiske blik sig imod at undersøge, hvad der kommer til at fungere *som* viden i en specifik social sammenhæng. Bourdieus praktikteori betoner det aktive element i aktørers handlen, i og med at viden er socialt produceret i møder mellem aktørers dispositioner og sociale felter. Når viden på denne måde kan siges at være noget, der 'gøres',

[16] Bourdieu viser i sine analyser af 'Det kabylske hus' hvordan indretning og opdeling af husets indre korresponderer med konkrete arbejdsdelinger samt med mentale skemaer for henholdsvis 'det mandlige' og 'det kvindelige' (Bourdieu 1977, 89 ff.)

indebærer det imidlertid ikke, at viden og vidensproduktion er vilkårlig. Det, der gøres, forholder sig på en dynamisk og kreativ måde til den historie, der er indskrevet i en social realitet, eksempelvis i form af individers kroppe, artefakter og institutionelle opdelinger. Vidensproduktionen er, som beskrevet, afhængig af de anerkendelseskriterier, der er på spil i et specifikt felt, hvor viden fungerer som sociale ressourcer.

'Forstyrrelse' fra ANT: Sociale forklaringer som eksterne referenter

At arbejde med en afhandling, der handler om viden og vidensproduktion, fordrer i sig selv nogle refleksioner over implikationerne af de valgte teoriers videnskabsteoretiske tankegods. Undervejs i arbejdet med produktion af empiri har jeg reflekteret over, hvorvidt mit (velkendte)Bourdieu-grundlag kunne kvalificeres og udvides. I processen med at indkredse og udforme et begreb om viden til afhandlingens analyser har jeg derfor sideløbende med min (gen)læsning af Bourdieu afsøgt andre teoretiske inspirationer. Særligt har jeg været optaget af, hvordan jeg med Bourdieu som teoretisk grundlag selv skaber viden ved at etablere forklaringer på sociale fænomener; noget, som jeg i mine analyser finder, udgør et træk ved velfærdsarbejdets viden. Jeg vil derfor i dette afsnit 'forstyrre' min læsning af Bourdieu med indspil fra repræsentanter for Actor-Network-Theory (ANT). Formålet er at synliggøre og diskutere nogle centrale træk ved Bourdieus teoretiske tænkning, og, i anden omgang, at udvikle analysespor med inspiration fra bl.a. ANT.

Historisk har en gruppe af videnssociologiske studier samlet sig om at undersøge vidensproduktion som sociale processer: "(…) how knowledge comes to be produced, structured, validated and 'distorted'" (Hamilton 1974, vii-ix).). Dette brede forskningsfelt går under betegnelsen *Science and Technology Studies*[17] (STS) og har etableret sig i et brud med dels et filosofisk vidensbegreb, dels med empiristiske forsøg på at etablere sondringer mellem viden og tro (Hamilton 1974, vii-ix).[18] STS-forskningen, og herunder ANT-grenen, har konkret været optagede af at studere videnskabelse som knyttet til specifikke praksiskontekster, som laboratoriet; for ANT paradigmatisk demonstreret i 'Laboratory Life' (Latour og Woolgar 1985). Bestræbelsen har her været at afnaturalisere viden gennem empirisk og historisk udforskning af videnskabelig vidensproduktion i konkrete praksiskontekster (Blok & Elgaard Jensen 2009,27) samt at udvikle en ny metodologi via studier af vidensproduktion. I det følgende refererer jeg den ANT-baserede kritik af sociologens metoder og tankegods, som er formuleret af Bruno Latour[19], og diskuterer den i relation til Bourdieus teoridannelse.

[17] Eller i nogle sammenhænge benævnt *Studies of science, technology and society.*

[18] STS-traditionen har historiske rødder i den såkaldte Edinburgh-skole, der i 1960'erne og 70'erne udgjordes af forskningsmiljøet "The strong programme in the sociology of scientific knowledge"; en tværdisciplinær gruppe af forskere centreret omkring studier af "science and technology as social activities". Programmet udgjorde et nybrud med videnssociologien, idet videnskab studeredes i form af, hvordan det praktiseredes, frem for noget som allerede var til stede forud for denne praksis (Mazzotti 2008,1).

[19] Bruno Latour (1947-) fransk filosof, antropolog og sociolog, professor ved Sciences Po Paris 2006-2017.

Først og fremmest distancerer Latour sig til en sociologi, der arbejder ud fra en teoretisk model af samfund, sådan som det ligger i Bourdieus feltbegreb. Problemet, som Latour betragter som generelt for sociologien, er, at "They begin with society or other social aggregates, whereas they should end with them" (Latour 2005,8). Latours argument er her, at sociologien på forhånd har konstrueret den orden, som den skal undersøge, hvilket sker via kategorier som klasse, køn, mv. Historisk placerer Latour denne 'misere' i Durkheims indflydelse, som han mener har lagt grunden til en sociologi om 'det sociale', der bygger på antagelser om, at samfundet er kendetegnet ved social orden, sociale strukturer og social differentiering (Latour 2005,13-15; Blok & Elgaard Jensen 2009,157). I stedet må den videnssociologiske analyse lægge sit objekt "fladt" ved at tage udgangspunkt i *konstruktioner af* det sociale (Latour 2005,165):

> "In the alternative view, 'social' is not some glue that could fix everything including what the other glues cannot fix; it is *what* is glued together by many *other* types of connectors" (Latour 2005,5).

Det sociale må således studeres som "a trail of associations between heterogeneous elements" (Latour 2005,5), hvilket fastlægger analysens fixpunkter til forbindelser mellem humane og nonhumane aktører, samt de processer, hvorigennem sådanne forbindelser skabes (Latour 2005,173). Med ligestillingen af nonhumane med humane aktører sigter Latour på at bryde med en central sondring i samfundsvidenskaberne, og med ANT-programmet må man "be ready to inquire about the agency of all sorts of objects" (Latour 2005,76).

Latours kritik af sociologien adresserer eksplicit Bourdieus arbejde, og omvendt har Bourdieu i en række videnskabssociologiske forelæsninger formuleret kritikker af ANT (Bourdieu 2005;1997a,93). En del af Bourdieus kritik retter sig mod, hvad han betegner som en "intern" læsning af det sociale gennem analyser af "lukkede kredsløb", som ikke tager højde for "de utallige forhandlinger, aftaler og intriger", der er en del af de processer hvorigennem noget bliver til videnskab (Bourdieu 2005,54). Den såkaldt flade læsning af det sociale og dens semiologiske inspiration betyder dels, at alt bliver til spor eller tegn, hvor den sociale virkelighed udlægges som en diskurs blandt mange andre; dels at man med en etnometodologisk tænkning godtager aktørernes udlægning af det sociale, der hermed unddrager sig en sociologisk forklaring (Bourdieu 2005,55-59). Bourdieu argumenterer herefter for frugtbarheden af et feltbegreb, der markerer "et brud med et interaktionistisk perspektiv" og påpeger eksistensen af en "struktur af objektive relationer", hvor aktørers positioner må ses i relation til de dispositioner, de bringer med sig (Bourdieu 2005,62-63).[20]

Man kan sige, at hvor ANT's primære analyseobjekt er netværk af aktører (aktanter), så interesserer den bourdieuske feltanalyse sig for de logikker, der grundlæggende konstituerer et netværk, her forstået som socialt felt. Sagt anderledes, med feltanalytiske elementer som

[20] Bourdieu anklager ANT-tænkningen for at være resultatet af et dobbeltspil mellem sociologi og filosofi (Bourdieu 2005,58-60). Det er klart, at Bourdieu her selv anvender det skyts, som han gennem sit teoretiske arbejde har udviklet, i et forsøg på at ekskludere ANT fra sociologien som felt.

illusio, kapital og *positioner* rettes en analytisk opmærksomhed på feltets 'indhold'; hvad der kæmpes om, og hvordan dette indhold historisk er blevet til. Relationer spiller som analysegenstand en vigtig rolle i begge teorier, men på væsensforskellige måder: I ANT's flade netværk som 'hyper-reale' processer, der forbinder humane og non-humane, lokale og globale aktører med hinanden[21]. I Bourdieus sociale rum-forståelse som et anti-realistisk fokus på relationelle styrkeforhold mellem sociale positioner. I modsætning til hvad der gør sig gældende for ANT, er magt, eller social dominans, således et væsentligt tema i Bourdieus teori, og som følge heraf hvordan viden indgår i sociale differentieringsprocesser.

En markant forskel mellem en ANT- og en Bourdieu-funderet analyse ligger i spørgsmålet om 'aktøren', og hvorledes en social aktør skal forstås og studeres. Bourdieus tænkning implicerer, at den sociale aktør må forstås som en, der dynamiseres i mødet mellem de habituelle dispositioner og feltets valoriseringer. Aktøren kan her siges at besidde en form for 'intentionsløs intentionalitet', der udløses som orienteringer i retning af specifikke tænke- og handlemåder (Callewaert 1992,168; Bourdieu 1990,92). I ANT-tænkningen har 'aktør' en anden betydning: Som "aktant" kan denne være såvel en human som en non-human aktør, der indgår i netværk med andre aktanter. Som sådan vil ANT-analyser have et fokus på performance, der samtidig udelukker at beskæftige sig med sociale forklaringer på aktørens handlen.

Hvor både en Bourdieu- og en ANT-orienteret analyse af viden kan have sit empiriske nedslag i studier af en konkret praksis, hvor noget etableres som viden, så er det klart, at dette sker med grundlæggende forskelligartede ontologier samt forståelser af, hvad en videnskab om det sociale skal kunne udsige noget om. Jeg fastholder i afhandlingens teoretiske og analytiske ramme, hvad jeg forstår som en sociologisk teori, nemlig en teori, der omfatter en forståelse af aktøren og social handlen som relateret til en samfundsmæssig strukturering, hvor social dominans er på spil. Samtidig vil jeg analysestrategisk integrere ANT-optikkens blik for, hvordan viden etableres i konkrete samspil mellem den menneskelige aktør og de materielle omgivelser – hvilket beskrives senere i dette kapitel. Men forinden vil jeg udfolde et yderligere aspekt af ANT-kritikken, der stiller spørgsmål til hele det grundlag, hvorpå viden om det sociale bliver til.

Opmærksomhed på det modernes tendens til lukning

Bourdieus arbejde kan placeres i en bred sociologisk tradition, hvor ambitionen er at gennemlyse det sociale og gøre det forståeligt ved at blotlægge og forklare dets dynamikker. Det er en ambition, der trækker på oplysningstænkningens bestræbelser på at 'få styr på' det irrationelle og uforklarlige, hvilket er blevet den moderne videnskabs opgave (Madsen

[21] Hvordan netværksbegrebet skal forstås, synes ikke specielt tydeligt hos Latour. I *Reassembling the Social* betoner han, at netværk skal betragtes som "the sort of action that is flowing from one to the other", det vil sige aktørers (eller aktanters) ageren i relation til andre aktører. Videre siger han: "It's the work, and the movement, and the flow, and the changes that should be stressed" (Latour 2005,143).

2017,82). [22] Spørgsmålet, der kan rejses, er derfor, hvorvidt og hvordan videnskaben – gennem sine teorier og metoder - bidrager til at understøtte modernitetstænkning; en tænkning præget af rationalitet.

Den engelske sociolog og ANT-teoretiker John Law rejser i bogen *After Method – mess in social science research* en kritisk diskussion af samfundsvidenskabernes traditionelle metoder og deres indbyggede søgen efter klarhed og præcision (Law 2004). Hans hovedargument går på, at 'verden derude' er kompleks og flydende, og at samfundsvidenskabernes metoder er dårligt rustede til at levere analyser af store dele af denne verden:

> "the 'research methods' passed down to us after a century of social science tend to work on the assumption that the world is properly to be understood as *a set of fairly specific, determinate, and more or less identifiable* processes" (Law 2004,5, org. kursivering).

Videnskaben må kunne håndtere 'mess', og det betyder, at der er behov for at åbne en kritisk diskussion af metoder og den måde, de 'naturaliseres' på i den samfundsvidenskabelige diskurs. I stedet må udvikles en ny tænkning om metoder, som i højere grad kan gribe om "the ephemeral, the indefinite and the irregular", og som ikke blot sætter søgelyset på "the definite, the repeatable, the more or less stable" (Law 2004, 4,6). At videnskaben er medskaber af den verden, som den studerer, gør disse overvejelser endnu væsentligere (Law 2004,12).

Læst som en kritik af manglende refleksivitet i den sociologiske forskning er Laws synspunkt ikke fremmed for en bourdieusk tænkning. Bourdieus program for en 'refleksiv sociologi' tilsiger, at forskeren må være på vagt over for de prækonstruktioner af den sociale verden, der er indlejret i de kategorier og metoder, som cirkulerer blandt sociologer. Sociologien må derfor foretage brud med prækonstruktioner og oparbejde forskningsspørgsmål og undersøgelsesmetoder ud fra sin indsigt i forskningsområdet og dets "socialhistorie" (Bourdieu & Wacquant 1996,217-219). En refleksiv sociologi omfatter således, at man omgås teoretiske begreber og metoder med opmærksomhed på, hvordan de risikerer at bidrage til reproduktion af gængse forståelser og forklaringer.

I forhold til Laws kritik af de samfundsvidenskabelige metoders tendens til at fokusere på lovmæssigheder frem for instabilitet så er Bourdieu optaget af at udvikle en teori om, hvordan regelmæssighed på den ene side, og instabilitet, foranderlighed og flertydighed på den anden, udgør to sider af samme sociale proces. Med praktik- og habitusteorien vil han således vise det generative princip, der betyder, at sociale praktikker følger en regularitet, samtidig med at de bliver til på en kreativ og ikke-forudsigelig måde (Bourdieu 1977,78). Han erstatter den rationelle handlingsteoris bevidste aktør med en aktør, der navigerer i et hav af muligheder, og hvor retningen ikke er afgjort på forhånd. Sociale praktikker, der forekommer rodede, ufærdige, flertydige kan i denne teoretiske forståelse ses som 'naturlige'; sociale processer indebærer en regelmæssighed uden at følge en regel, og de processer, hvori aktører navigerer, vil tage sig 'rodede' ud. Når dette er sagt, så er Bourdieus teoridannelse

[22] Overvejelser over videnskabens indlejring i og arv fra 'det moderne' er - ud over ANT - inspireret af Ulla Ambrosius Madsens disputatsarbejde, der trækker på Baudrillards tænkning (Madsen 2017).

grundlæggende orienteret imod at konstruere logikker eller generative principper, der virker orienterende på den sociale verdens aktører. 'Rod' kan her betragtes som udtryk for, at noget (endnu) ikke har stabiliseret sig eller lagt sig til rette.

I afhandlingens sammenhæng er Latours og Laws kritik af samfundsvidenskabens metodetraditioner relevante, fordi de henleder opmærksomheden på de produktionsbetingelser for forskningen, som teorier og metoder udgør. John Law bemærker, at han med sin kritik af samfundsvidenskabens metoder mere ønsker at rejse en diskussion end at komme med endegyldige svar på, hvordan en ny metode kan etableres (Law 2004,2). Når jeg tager denne diskussion op i afhandlingen er det således først og fremmest for at fastholde en opmærksomhed på, hvordan den samfundsvidenskabelige forskers tendens til at skabe orden er medkonstituerende for den viden om genstanden, der produceres gennem analyserne. Metodologisk og analysestrategisk betyder dette, at min opmærksomhed vil være rettet imod at etablere en analyse, der ikke lukker sig for hurtigt og dermed foregiver, at det sociale er prædestineret. For analyserne har det den konsekvens, at jeg forsøger at anlægge et perspektiv på, hvordan noget etableres *som* viden – og *via* viden – samt hvordan aktører må gøre et arbejde for at få dette til at ske. Endvidere kan inspirationen fra ANT-kanten inspirere til en analytisk opmærksomhed på situationer eller forløb, hvor der sker noget andet end det intenderede: Dels hvordan det ikke-intenderede peger på det skrøbelige i processer, hvor viden er i spil og på spil, dels hvordan dette samtidig kan vise hen til nogle specifikke træk ved feltets praktikker.

I det næste afsnit viser jeg, hvordan jeg med inspiration fra den såkaldt 'nye videnssociologi' vil arbejde med at trække analysen i retning af det processuelle.

Viden 'in the making'

Et tema, der er centralt i afhandlingens tilgang til studiet af viden, er videns' sociale 'natur' og hvordan viden formes gennem konkrete, situerede praktikker. Jeg har derfor opsøgt nyere bidrag fra STS-traditionen, der som beskrevet studerer produktion af viden som sociale processer, hvor "[the] attention is directed toward arrangements and practices that produce knowledge, meaning and impact" (Hackett, Amsterdamska, Lynch & Wajcman 2008,4)[23].

Hvor STS-forskningen traditionelt har været forankret i studier af naturvidenskabelig og teknisk forskning, så argumenterer sociologerne Charles Camic, Neill Gross og Michèle Lamont for, at en *new sociology of knowledge* - med et udvidet vidensbegreb - også må omfatte studier af *social science* og humanistisk forskning, samt 'lægmandsviden'. I antologien *Social Knowledge in the Making* argumenterer de for, hvordan denne såkaldt nye videnssociologi må videreudvikles ved at integrere STS-traditionen med praksisteori og anvende dette på

[23] Med 'impact' sættes der spot på, hvad der synes at komme til at virke som viden i en social sammenhæng, en opmærksomhed der som vist også kan udledes af et prakseologisk vidensbegreb, men hvor det, der 'virker', yderligere må betragtes i lyset af feltets struktur.

nye og uudforskede felter (Camic, Gross & Lamont 2011,1,11). Frem for at studere viden 'post festum' må en ny videnssociologi fokusere på:

> "(…) day-to-day actions and processes through which the producers of social knowledge actually go about the on-the-ground work of making, evaluating and disseminating the kinds of social knowledge that they are involved in producing" (Camic, Gross & Lamont 2011, 6-7).

Forskningsobjektet i videnssociologiske studier formuleres her som *social knowledge practices*, der defineres som "*ensembles of patterned activities* – the modes of working and doing (…) by which human beings confront and structure the situated tasks with which they are engaged" (Camic, Gross & Lamont 2011,7, org. kursivering). Genstandsfeltet – social knowledge – må endvidere forstås som en meget bred kategori, der omfatter:

> "*descriptive information and analytical statements* about the actions, behaviours, subjective states, and capacities of human beings and/or about the properties and processes of the aggregate or collective units – the groups, networks, markets, organizations, and so on (…)" [og kan også omfatte] "non-social referents" (Camic, Gross & Lamont 2011,3).

Yderligere betegner 'social knowledge' også *"normative statements",* der trækker på forskrifter for menneskelig adfærd samt *"technology and tools* of knowledge making", eksempelvis kognitive skemaer, tavse overenskomster, teoretiske modeller, tekniske instrumenter og "material devices" (Camic, Gross & Lamont 2011, org. kursivering).

Denne nye videnssociologi er beslægtet med Bourdieus praktikteori, hvad angår forståelsen af det sociale - her viden - som socialt og historisk produceret, samt i bestræbelserne på at studere dette 'in the making' – eller, med Bourdieus formulering, som "modus operandi" (Bourdieu 1990,90). I traditionen fra STS sætter den nye videnssociologi ind på at udvikle detaljerede og 'site-specifikke' analyser af, hvordan viden etableres i lokalt forankrede sammenhænge. Formålet er dog primært at levere analytiske beskrivelser af sådanne processer, snarere end at etablere forklaringer, der involverer teorier om forbindelser til et større socialt rum; samfund. I indledningskapitlet i *The Handbook of Science and Technology Studies* beskrives STS-studiernes forklarende formål således:

> "(…) the explanatory objective remains a precise, empirical, multilevel account of the processes of production, influence, and change" (Hackett et al. 2008,4).

I Bourdieus felt- og praktikteori er den analytiske ambition imidlertid ikke begrænset til at levere deskriptive analyser af praktikker, hvor viden er i spil: Med forståelsen af praksis som dynamiseret af "the dialectical relationship between the objective structures and the cognitive and motivating structures, which they produce and which tend to produce them (…)" ses lokale, materielt og kropsligt forankrede praktikker altid som refererende til en bredere social struktur (Bourdieu 1977, 83). Set i relation til prakseologien kan STS-studierne således læses som et paradigme, hvor videns relationer til en social og historisk samfundsmæssighed er nedtonet til fordel for et (mikro)analytisk fokus på situerede vidensproducerende processer. Imidlertid lægges der i antologien *Social knowledge in the Making* spor ud, der

inviterer til at inddrage praksisteori, herunder Bourdieus tænkning. Antologiens redaktører synes at tilnærme sig en forståelse af praksis beslægtet med Bourdieus, idet de skriver at, "practices are neither 'micro' nor 'macro' but are the arena where factors that sociologists ordinarily associate with different levels combine" (Camic, Gross & Lamont 2011, 27, n.20). Praksis er et fænomen, der skal studeres lokalt, men ikke forstås og forklares ud fra 'det lokale':

> "Sites of social knowledge making have boundaries that are selectively open to different factors in different times and places" (Camic, Gross & Lamont 2011, 27, n. 19).

Uden hermed at levere en egentlig teori kan den nye videnssociologi altså ses som en bestræbelse på, med inspirationerne fra STS og klassisk sociologisk tænkning, at forny videnssociologien ved at reflektere forholdet mellem vidensskabelse og praksis teoretisk, herunder lancere en bred forståelse af genstanden viden, der omfatter både akademiske og ikke-akademiske former (Camic, Gross & Lamont 2011,1).

Det, der gør den nye videnssociologi relevant i afhandlingens sammenhæng er, at den sætter det analytiske skyts ind på mangfoldige typer af sociale arenaer og processer, hvor noget etablerer sig som viden. Som del af STS-traditionen kan de således inspirere til et fokus på *tilblivelser* af viden, hvilken karakter sådanne tilblivelser har, samt hvordan de kan studeres. Som det formuleres af redaktørerne af *The Handbook of Science and Technology Studies*, så ses på tværs af STS-studier et fokus på at studere vidensproducerende processer, hvor "(…) sharp identities and distinctions are replaced by hybrids and ambiguities, tensions and ambivalences. Sets are fuzzy; categories are blurred; singulars become plurals (sciences, not science; publics; not public; for example); and linear causality, even reciprocal causality, is replaced by processes of co-production that imply deeply integrated action" (Hackett et al. 2008,4). Her sættes altså analytisk fokus på *grænsearbejde* og på, hvordan aktørers bestræbelser på at 'få styr på' et vidensområde skaber spændinger i form af flertydighed, ambivalens og usikkerhed. Som sådan er der også her lagt op til analyser, der omfatter spændingsfyldte processer, hvor der gøres et arbejde for at få noget til at fungere som viden, hvilket i et bourdieusk perspektiv indebærer, at forskellige forståelser og interesser brydes.
Den nye videnssociologi kan hermed give inspiration til, hvor og hvordan studier af 'social knowledge practices' konkret kan slå ned. Hvor mit overordnede analytiske greb med feltoptikken vil have som fokus at konstruere de specifikke sociale former, som viden antager i feltet, så kan STS-tilgangene inspirere mine analyser af vidensskabelsesprocesser på måder, der (også) kan fange videns' karakter af at være 'in the making'. Dette spor i Bourdieus praktikteori kan altså tilføres analytisk retning gennem STS- og ANT-tilgangenes mikroanalytiske greb – hvilket jeg vender tilbage til.

Materialitet og studier af det sociale

Som en sidste brik i afhandlingens teoretiske rammeværk skal spørgsmål om *materialitet* i studier af viden diskuteres. Når jeg tager denne tematik op, skyldes det flere forhold. For det første fordi den har presset sig på undervejs i studiet, ikke mindst i den del der baserer sig på observationer i klasseværelserne. Spørgsmål, der melder sig her, er, hvad viden om *den*

forstyrrende elev er, betragtet som kropsligt bårne praktikker i rum, samt hvordan en sådan viden kan studeres. For det andet fordi krop og materialitet er centrale i Bourdieus praktikteori og kan diskuteres som 'indgange' til at studere viden. Og endelig fordi en af de senere års 'vendinger' – "the material turn" – påberåber sig nødvendigheden af at bevæge sig fra analyser af diskurser til analyser, der på en ny måde omfatter materialitet; en bestræbelse, der deles af ANT (Coole & Frost 2010; Damsholt, Simonsen & Mordhorst 2009). I det følgende præsenterer jeg kort den såkaldte 'ny-materialisme' og diskuterer, hvordan denne inspiration kan bidrage i afhandlingens analyser af velfærdsarbejdets viden.

Den brede gruppe af studier, der mere eller mindre eksplicit indskriver sig i "the material turn", samler sig om en interesse for 'det materielle' efter en årrække, hvor "language, discourse, culture and values" har stået centralt i humaniora og samfundsvidenskaberne (Coole & Frost 2010,3). I antologien *New Materialisms* erklærer politologerne Diana Coole og Samantha Frost: "it is now timely to reopen the issue of matter and once again to give material factors their due in shaping society and circumscribing human prospects" (Coole & Frost 2010,3). Den feministiske filosof Karen Barad, en af de teoretiske hovedinspirationer i ny-materialistisk tænkning, stiller retorisk spørgsmålet:

> "What compels the belief that we have a direct access to cultural representations and their content that we lack toward the things represented? How did language come to be more trustworthy than matter?" (Barad 2003,801).

I en dansk kulturanalytisk sammenhæng præsenterer Tinne Damsholt og Dorthe Gert Simonsen ny-materialisme som et forskningsfelt, hvis interesse er at "gentænke forholdet mellem ting og tale, natur og kultur" (Damsholt & Simonsen 2009,12). Intentionen er således ikke at forkaste interessen for diskurser og ideer, men "Det væsentlige er at stille skarpt på spørgsmålene om, *hvad det materielle gør* i verden, og *hvordan det materielle gøres* i konkrete tidslige om rumlige kontekster" (Damsholt & Simonsen 2009,13). Forfatterne identificerer tre træk ved ny-materialisme som teoretisk felt. For det første et fokus på "proces og agency", der betoner tidslige aspekter ved materialitet samt "sammenfiltringer med andre former for væren". For det andet "materialisering som relation, netværk eller rhizom" samt, for det tredje, materialisering som "performativitet", hvor det materielle som noget, der 'gøres', er i centrum (Damsholt & Simonsen 2009,16ff).[24] For at understrege de tre elementer - det processuelle, det relationelle og det performative - vælger Damsholt og Simonsen at tale om ny-materialismens forskningsobjektet som "materialiseringer" (Damsholt & Simonsen 2009,14).

Diana Coole bemærker, at ny-materialisme er blevet populær i snart sagt alle hjørner af human- og socialvidenskaberne, hvor "all seem happy to fly under the new materialist flag" (Coole 2013, 452). I en bestræbelse på at markere ny-materialisme som en distinkt position

[24] De teoretiske inspirationer er her en række 'post-retninger' med navne som poststrukturalisme, posthumanisme, post-socialkonstruktivisme samt endvidere feministisk tænkning/queer-teori. Men også ANT nævnes hyppigt som væsentlig i "the material turn" (Coole & Frost 2010,7).

skitserer hun to karakteristika ved en "new materialist ontology": Dels en "ontology of becoming", der sætter spot på processer, hvori "materialisations of matter are being reinscribed". Og dels en fornyet opmærksomhed på aktuelle forandringer i materialiteter og processer, herunder 'emergerende' materialiseringer (Coole 2013,452-453).

Argumentationen, der skal understøtte påstanden om behovet for en 'ny-materialistisk' approach, henter belæg i 'behovet' for at bryde med en substantialistisk opfattelse af materialitet, der i en kartesisk tradition forstås som "corporeal substance constituted of length, breadth, and thickness; as extended, uniform, and inert" (Coole and Frost 2010,7). Som i en Newtonsk fysik forstås materialitet her som noget, der må udsættes for en ekstern kraft for at sætte sig i bevægelse og tænkes således at adlyde en lineær årsag-effekt-logik (Coole and Frost 2010,7). En sådan forståelse af den materielle verden er i overensstemmelse med en modernitetens tænkemåde, der betragter materialitet som noget, der adlyder universelle love. Som sådan er den forbundet med forestillingen om mennesket som den rationelle, tænkende – suveræne – aktør, der er i stand til at beherske det materielle (Coole and Frost 2010,7-8)[25]. Det er over for en sådan moderne tænkning, at ny-materialisme vil sætte ind ved at forlade en dualistisk tænkning om natur-menneske og afsøge "alternative ontologies". Karakteristisk for ny-materialistiske studier er:

> "their insistence on describing active processes of materialization of which embodied humans are an integral part, rather than the monotonous repetitions of dead matter from which human subjects are apart (Coole and Frost 2010,8)".

Der er tale om en post-kartesisk frem for en anti-kartesisk tænkning; det handler om at navigere uden om dualismer og dialektiske tænkemåder.[26]

ANT deler denne ontologiske position, her med en formulering af Latour: "There exists no relation whatsoever between 'the material' and 'the social world', because it is this very division which is a complete artifact" (Latour 2005, 75-76). Det handler om, siger Latour videre, at man i udgangspunktet ikke *a priori* opstiller en asymmetrisk relation mellem "human intentional action and a material world of causal relations" (Latour 2005,76). Som sådan kan Latours position forstås som nærmest empiristisk; det gælder om at optegne en 'topologi' af det sociale, som imidlertid ikke er orienteret af andet end forventningen om processer, hvor netværk af aktanter etableres, eller, som det hedder, translateres (Latour 2005,165; Blok & Elgaard Jensen 2009,79).

[25] Coole and Frosts argumentation kan genfindes hos Karen Barad (Barad 2003,813).

[26] Det kan diskuteres, hvorvidt ny-materialisternes forehavende udgør et egentligt nybrud i relation til indsigter formuleret inden for et etnologisk forskningsfelt. Den danske professor i antropologi, Kirsten Hastrup, skriver eksempelvis: "den materielle og den begrebsmæssige virkelighed udgør en samtidighed; der er intet envejs kausalforhold mellem dem. Faktisk kan vi knap nok tale om det som et 'forhold'. For at et sådant kan findes, må der være nogle klart afgrænsede enheder, hvorimellem forholdet findes" (Hastrup 1992,35).

Ser man på Bourdieus sociologi, så involverer den i høj grad også en bestræbelse på at overskride klassiske dualismer i sociologien. Dette sker dog ikke ved i egentlig forstand at eliminere grundfigurerne, men snarere ved at integrere dem i en dynamisk, teoretisk forståelse. I teksten *The three forms of theoretical knowledge* argumenterer Bourdieu for, at en sociologi om det sociale må håndtere spændingen mellem to klassiske positioner. På den ene side en fænomenologisk viden, der ved at basere sig på aktørernes primære erfaring af den sociale verden, udelukker en undersøgelse af disse erfaringers mulighedsbetingelser. På den anden side en 'objektivistisk' viden, der bryder med fænomenologiens primære erfaring af verden og sætter studiet af de 'objektive strukturer' i forgrunden. Som den tredje position opstiller Bourdieu den *praxeologiske* viden, som er optaget af

> "(…) the *dialectical* relationships between these objective structures and the structured dispositions which they produce and which tend to reproduce them, *i.e.* the dual process of the internalization of externality and the externalization of internality" (Bourdieu 1973,53).

Som jeg ser det, udgør Bourdieus tænkning om relationers karakter af at være dialektiske hans bud på at håndtere dikotomiske adskillelser som eksempelvis subjekt og objekt, intention og årsag – samt idealisme versus materialisme-tænkning. I forlængelse af citatet ovenfor, ønsker Bourdieu med sin sociologi at favne både det subjektive - intentionelle og det objektive - strukturelle: Der skal ikke gives ontologisk forrang til enten struktur eller agens. Imidlertid overflødiggøres den fænomenologiske og den objektivistiske viden ikke, men de tænkes sammen på en måde, hvor de gensidigt konstituerer hinanden. Det er således *relationer*, der må sættes i centrum for analyserne, hvilket begreberne habitus og felt inviterer til (Bourdieu & Wacquant 1996, 206 ff).

Det materielle er hos Bourdieu medkonstituerende af det sociale på flere måder: Dels i form af "objektive strukturer", som eksempelvis materielle ressourcer og deres fordeling, dels i form af "kognitive strukturer", der refererer til de 'objektive strukturer' og som klassifikationsskemaer virker orienterende for aktørers handling. Med Bourdieus formulering er disse "et system av *kropsliggjorte skemaer* som, dannet i løpet av den kollektive historien, er ervervet i løpet av den individuelle historien, og som virker *i en praktisk form og for et praktisk formål* (…) (Bourdieu1995,219). Samfundsmæssige struktureringsprincipper lever altså som indskrevet i kroppe, hvilket kommer til at virke orienterende for klassifikationsarbejdet i et specifikt socialt univers, eksempelvis i form af modsætningspar som høj/lav, åndelig/materiel eller fin/grov (Bourdieu1995,221; Bourdieu 1996b,30). Som en praktisk sans indgår kroppen altså i processer, hvor sociale grænser markeres; processer der – på ikke-erkendte måder - relaterer sig til et symbolsk dominans-arbejde (Bourdieu 1996b,41). Bourdieus betragtninger trækker her tråde til Merleau-Pontys fænomenologi, hvor relationen mellem krop og verden betragtes som en "ontologisk indforståethed", der knytter agens og den sociale verden sammen (Bourdieu og Wacquant 1996,113, note 64).

Det er klart, at opgøret med dualistisk tænkning tager forskellige retninger hos henholdsvis ny-materialister, ANT og Bourdieu. ANT og ny-materialismen ønsker at gøre op med en modernitetstænkning, der sætter subjektet og diskursen i centrum for analyser af det sociale. Samtidig tilskrives materialitet en form for agens, eller bliver – i forskellige varianter – noget, der kommer til at agere qua dets sammenvævning med andre elementer. I sådanne relationelle netværk er der således ikke nogen suveræn aktør, omend materialitet, eller materialiseringer, får forrang i analyserne. Også Bourdieu søger med sin praktikteori at overskride oplysningstænkningen og dens rationelle og suveræne subjekt. Hans løsning er imidlertid ikke at eliminere den humane aktør eller 'tømme' denne for indhold, men i stedet at 'fylde aktøren op' ved hjælp af teori. Relationen mellem en menneskelig aktør og samfundets materielle virkelighed er her på en gang konkret og symbolsk; det sociale og kulturelle er indskrevet i det materielle og vice versa.

Ny-materialisters og ANT's afsmag for at 'teoretisere' ved eksempelvis at tale om 'det symbolske' betyder omvendt, at materialitet studeres som en ontologisk 'flad' struktur. Ny-materialistiske analyser vil altså på denne overflade søge efter det kaotiske, det vilkårlige, noget der er i gang med at blive til. Med begreberne performativitet, rhizomer og diskontinuitet søger nymaterialister at foretage en forflytning af det analytiske fokus fra, hvad der ses som teoretisk låste prædestinationer[27]. Hermed rejser sig spørgsmålet om, hvad humanistisk og samfundsvidenskabelig videnskab er og kan bidrage med. Umiddelbart kan det se ud som, at post-vendinger som ny-materialismen trækker i retning af en idiografisk pol, hvor analysers bredere udsigelseskraft nedtones til fordel for mere 'lokale' eller singulære analyser.

Imidlertid kan der spores en vis parallelitet mellem elementer i Bourdieus og ny-materialismens (og STS og ANT's) empiriske interessesfærer. Ud over de - godt nok forskelligartede - relationelle ontologier kan man sige, at *praksis* og *processer* er centrale elementer eller fokuspunkter for analyserne. Praksis som, i bredeste forstand, konkrete rumlige og tidslige 'sites', hvor det sociale kommer til eksistens ved, at aktører handler; noget 'gøres'. Det processuelle blik, der indebærer, at det sociale ikke blot overleveres, men også hele tiden bliver til, og at der indgår en form for social energi i disse processer – hvad enten de kommer fra aktørernes trosforestillinger (*illusio*) og indsatser (*kapital*), eller på en eller anden måde er indlejret i netværksprocesser som en art 'tavs natur'[28]. Således forstås den sociale verden som et fænomen, der bliver til ved at noget gøres, og hvor materialitet(er) udgør et grundlæggende ontologisk træk. Hos Bourdieu er denne praksis-tænkning beslægtet med en grundlæggende forståelse af, at der er en 'ontologisk indforståethed' mellem kroppen og

[27] Som sådan synes en primær interesse hos ny-materialister, herunder ANT, at samle sig om oparbejdelsen af nye ontologier. Det kan i den forbindelse bemærkes, at diverse 'vendinger' i videnskabelige felter kan forstås som udtryk for en vis videnskabelig 'træthed' i forhold til allerede kendte teorier og tilgange, men samtidig også som spor der lægges ud, forfølges og fører til karriereveje for forskere.

[28] Ny-materialisterne er ret tavse, hvad angår spørgsmål om, hvad der udgør sociale dynamikker, men brugen af teorier og metaforer, der refererer til eksempelvis netværk af rødder (rhizomer) eller kvantefysik giver indtrykket af, at sådanne processer besidder en ikke-forklarlig natur.

den sociale verden, og dermed også den materialitet, som praksis er indskrevet i (Bourdieu 1990,200 ff.). Hos ANT vil man følge aktanter i et netværk og hos ny-materialisterne 'materialiseringer'; 'gøren' er således også her et træk ved det sociale, men uden at menneskelig handlen bliver det primære udgangspunkt.

En deskriptiv, forstående og forklarende analyse

Afsnittets diskussioner illustrerer, at der mellem Bourdieus tænkning på den ene side og særligt ANT og nymaterialister på den anden, er tale om videnskabsteoretiske inkongruente positioner. Som afsæt for afhandlingens analyser fastholder jeg, med udgangspunkt i en Bourdieu-orienteret sociologi, at analyser af det sociale må omfatte ikke alene beskrivende, men også forstående og forklarende bestræbelser (Bourdieu 1999,613). Forskningsoptikken må rettes imod at forstå, hvordan viden genereres gennem at medtænke, hvorledes viden og handling bliver fornuftig og meningsfuld for en menneskelig aktør (Andersen 1995,16). Det betyder ikke, at denne aktør tildeles en suveræn status: Det, der forekommer fornuftigt og meningsfuldt at tænke og gøre, har en social historie og er indlejret i en specifik social sammenhæng.

I afhandlingen trækker jeg som skitseret på Bourdieus felttænkning som en epistemologisk ramme for forståelsen af, at der aktuelt og historisk kan iagttages et socialt domæne, hvor aktører er optaget af noget fælles. Jeg arbejder med at konstruere dette fælles i form af en række felt-logiske former, og med afsæt i Bourdieus praktikteori etablerer jeg greb om feltets praktikker. Bourdieu udviklede sin praktikteori som modspil til en skolastisk handlingsforståelse og for teoretisk at kunne forklare den praktiske fornuft i social handlen (Callewaert 2001,124). Hvordan en sådan fornuft metodisk kan udforskes, bliver imidlertid op til forskeren. Jeg vælger derfor at fokusere og udvide min anvendelse af Bourdieus praktikteori med inspirationerne fra STS, ANT og nymaterialisme på følgende punkter: For det første ved i analyserne at holde en opmærksomhed på *proces og tilblivelse*; at viden i forskellige former er noget, der løbende holdes i gang. For det andet ved et fokus på *materialitet* og hvordan materialitet udgør en bestanddel eller dynamik i viden. For det tredje hvordan aktører *sammenkobler elementer*. Sidstnævnte er en fokusering jeg anvender i samspil med Bourdieus egne beskrivelser af *opdeling og adskillelse* som et træk ved praktikker (Bourdieu 1990,271). Den måde, jeg anvender disse inspirationer på, holder sig således inden for en Bourdieu-inspireret sociologisk tænkning, men kvalificerer analysen ved at kunne gå dybere ind i nogle konstitutive og dynamiske træk ved viden. I det følgende kapitel uddyber jeg, hvordan jeg metodologisk integrerer felt- og praktiktænkningen med inspirationerne fra STS, ANT og nymaterialisme.

Kapitel 4. En metodologisk ramme

Med Bourdieus sociologiske tænkning som grundlæggende teoretisk og epistemologisk ramme vil jeg nu redegøre for, hvordan afhandlingens begreb om – samt greb om – viden er opbygget. Mine læsninger af STS, ANT og ny-materialistisk litteratur trækkes her også ind, som nævnt i form af en fokusering og udvidelse af min Bourdieu-læsning. Denne metodologi er konkret blevet til i en proces, hvor jeg er gået frem og tilbage mellem læsninger af teori og indledende analyser af det empiriske materiale. Nedenstående indkredsning af, hvordan viden om *den forstyrrende elev* kan begribes og studeres, er altså resultatet af en arbejdsproces og forsøg på at få 'styr på' forskningsobjektet.

Videnspraktikker i forskellige modaliteter

Som skitseret i de foregående afsnit har jeg med feltoptikken fokus på at undersøge, hvad der binder feltet sammen; viden i form af nogle grundlæggende måder at forstå og betragte forstyrrende elever på - *logikker*. Endvidere har jeg, særligt med inspiration fra STS, ANT og nymaterialisme, fokus på *processuelle* dimensioner; hvordan noget *bliver til* og fungerer som viden. I forlængelse af praktikteorien undersøges dette på tværs af afhandlingens forskellige dele som *videnspraktikker*. Jeg beskriver her, hvordan jeg med praktikbegrebet framer min indgang til undersøgelse af viden som praktikker.

Praktikker refererer til aktørers bestræbelser på at besidde eller mestre et område af det sociale. Som beskrevet er den sociale aktør at forstå som én, der både trækker på en inkorporeret viden via habitus og samtidig er medskaber af viden, fordi aktøren må agere i en historisk og social virkelighed, der er i bevægelse. De typer af praksis, der undersøges i feltskitserne, kan ud fra praktikteorien betragtes som praktikker i forskellige fremtrædelsesformer. Jeg undersøger således videnspraktikker igennem tre, indbyrdes forbundne, former for praktik, der retter sig imod *den forstyrrende elev*, nemlig aktørers handlinger i klasserum, aktørers refleksioner i tilknytning til deres praksis samt aktørers bestræbelser på at teoretisere og fremkomme med universelle sandheder.

Denne sondring mellem praktikkers forskellige fremtrædelsesformer trækker på tidligere professor i pædagogik Staf Callewaerts læsning af Bourdieus praktikteori. Callewaert er kritisk over for en generel tendens til at forveksle en teoretisk fornuft med en praktisk fornuft og er på den baggrund optaget af at udsondre praktikkens fornuft som en særlig form for viden. Han skriver således, at "Sociale praktikker i almindelighed og professionelle praktikker i særdeleshed ledes af praktisk viden i form af enten kunst, refleksion eller praktisk teori (Callewaert 2001,134)[29]. Callewaerts pointe er, at man må skelne mellem skolastiske former

[29] Callewaert trækker her på Durkheim, der i sin bog *Opdragelse, uddannelse og sociologi* opstiller sondringen mellem pædagogik som videnskab, kunst eller praktisk teori. Durkheims ærinde med dette er at afklare, hvad der skal til for at udvikle en videnskab om pædagogik; en teori om opdragelsen. En sådan må, frem for alene at foreskrive handling, kunne beskrive og forklare pædagogiske forhold (Durkheim 2014, 80 ff.).

for viden og praktiske vidensformer, til hvilke han regner aktørens refleksioner eller systematiserede erfaringsopsamlinger på baggrund af praksis (Callewaert 2001,130).

Callewaerts (og Durkheims) sondring mellem vidensformer giver mulighed for at undersøge videnspraktikker i, hvad jeg vil betegne som forskellige modaliteter. Det betyder i forhold til selve undersøgelsen, at man kan argumentere for, at forskningsgenstanden – viden om *den forstyrrende elev* – kan undersøges gennem forskellige typer af empiri, såsom klasserumsobservationer, interviews og artikler fra fagtidsskrifter. Begrebet *videnspraktikker* refererer altså til forskellige former for praksis, som det at agere i et klasserum, det at fremsætte normativt orienterede udsagn om sin egen og andres praksis samt det at beskæftige sig med at teoretisere.

Denne forståelse og sondring mellem forskellige modaliteter af videnspraktikker kan yderligere underbygges af den tænkning, der ligger i Bourdieus kapitalbegreb (uden at jeg i øvrigt arbejder med dette begreb i afhandlingens analyser). Betragter man viden om *den forstyrrende elev* som en form for kulturel kapital, kan en sådan viden – ifølge Bourdieu - forekomme i forskellige former, nemlig i forkropsliggjort form, der kommer til udtryk via en *praktisk* sans, i objektiveret form, som artefakter, eller i institutionaliseret form, eksempelvis som akademiske grader (Bourdieu 2016,185-186). Analogt med Callewaerts sondring, implicerer Bourdieus tænkning her, at et socialt fænomen, her kapital, kan komme til udtryk i forskellige modaliteter. Hos Bourdieu vil man derfor kunne sige, at samme logik kan være på spil i forskellige praksismodaliteter.

I det følgende beskriver jeg, hvordan jeg ud fra afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål og min læsning af Bourdieus praktikteori har oparbejdet en analytik, rettet imod at undersøge videnspraktikker i de forskellige typer af empiriske materialer. Afsnittet skal vise, hvordan jeg i et *in the making*-perspektiv har oparbejdet analytiske søgespørgsmål i samspil med mine empiriske materialer og teoretiske inspirationer.

Videnspraktikker: Empirisk specificering via konkrete undersøgelsesspørgsmål

Afhandlingens undersøgelse er centreret om en deskriptiv analyse af videnspraktikker[30], sådan som de empirisk træder frem i forskellige modaliteter. Det betyder, at analyserne skal kunne udsige noget om, hvad viden om *den forstyrrende elev* er eller bliver til, betragtet fra de forskellige udsigtspunkter, som materialerne udgør. Første fase af arbejdet med de empiriske materialer har taget afsæt i følgende søge-spørgsmål:

Hvad siger og gør aktørerne, og hvad kommer til at fungere som viden?

Hvad fremstår som fornuftigt/anerkendelsesværdigt?

[30] 'Videnspraktikker' eller 'praktikker': Jeg veksler i afhandlingen mellem de to betegnelser. Med begge refererer jeg til praktikker i et felt for velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev.*

Spørgsmålene har haft til formål at gøre mig i stand til at etablere en forståelse af objektet – viden om *den forstyrrende elev* – med udgangspunkt i det empiriske materiale, frem for *a priori* at definere, hvad viden på dette område 'er'. Dette har været nødvendigt i de indledende dele af afhandlingsarbejdet, hvor jeg har skullet finde veje til at få greb om forskningsobjektet på tværs af de forskelligartede dele af empirien.

De åbne spørgsmål har haft til formål at fastholde, at der må arbejdes med at specificere, hvad viden er i de forskellige modaliteter af praktikker. Endvidere åbner spørgsmålene op over for, at 'viden' er knyttet til feltets valoriseringer; ikke alt kan genkendes som viden. Den analytiske opmærksomhed rettes således imod, hvordan aktørerne eventuelt markerer grænser i relation til andre måder at betragte og håndtere *den forstyrrende elev* på (Lamont & Molnár 2002).

Ud fra Bourdieu må praktikker forstås som strategiske i den forstand, at de er orienterede af noget, nemlig det system af opfattelseskategorier og handlingsorienteringer, som habitus udgør. Habitus skal her forstås som både et individuelt og kollektivt fænomen "(…) a subjective but non-individual system of internalized structures, common schemes of perception, conception and action (…)" (Bourdieu 1990,60). En analyse af videnspraktikker i et specifikt felt må derfor beskæftige sig med, hvad der synes at virke orienterende på dem. I næste trin af arbejdet med materialet har jeg valgt at formulere dette som et spørgsmål om praktikkers *orienteringer* og *rettethed.* I analyser af de empiriske materialer stiller jeg derfor spørgsmålene:

Hvad er videnspraktikker rettet imod? (Hvad skal de bidrage til at mestre?)

Hvad er videnspraktikker orienterede af? Hvilke forståelser og sondringer gør, at en specifik praktik forekommer fornuftig og hensigtsmæssig – eller det modsatte?

Aktørers praktikker må forstås som intentionelle eller strategiske i den forstand, at de er karakteriseret ved en *rettethed* og dermed ikke er 'meningsløse' i den sociale sammenhæng, de indgår i. Dette skal ikke forstås som et suverænt subjekts handlen, men som udtryk for at praktikker er til for at få noget til at ske – at håndtere noget i en social sammenhæng (Callewaert 2001,127). Endvidere er praktikker orienterede *ud fra* noget; hos den enkelte og gruppen har specifikke forståelser og forventninger til elever betydning for handlingstilbøjelighederne. Når jeg spørger til både rettethed og orientering, er det for ikke alene at undersøge praktikker som en udfoldelse af nogle habituelle dispositioner (*ud fra* noget), men for at indfange at den sociale aktørs handlinger udgør en potentiel realisering af noget i en bestemt social sammenhæng (*hen imod* noget). Begge elementer kan siges at rummes i Bourdieus forståelse af aktøren som en, der ledes af habitus i form af en praktisk sans; som formuleret af Callewaert, "en erkendelses- og viljebestemt og fornemmelses-følelsesmæssig orientering, der er kropsliggjort og som iværksætter handling, når den positivt korrelerer med et tilsvarende handlingsfelt" (Callewaert 2001, 128). Det er en pointe i Bourdieus prakseologiske tænkning, at social handlen hverken skal forstås som mekanisk udøvelse af ritualer eller som personlige strategier, men derimod som sådanne dynamiske 'praktiseringer'

i specifikke felter. For analysen betyder det, at den må kunne sige noget om mønstre i videnspraktikker uden dermed at etablere et billede af, at sådanne praktikkers indhold og retning er forudbestemt.

Analysespørgsmålene ovenfor relaterer sig til kulturanalytiske traditioner i den forstand, at undersøgelsen retter sig mod at få indsigt i en principielt ukendt verden samt mod, hvordan et fænomen bliver meningsfuldt for de implicerede (Hastrup 1992,9,14). Som sådan har denne del af det analytiske arbejde altså fokus på aktørerne som en slags 'kulturens indfødte', idet den forsøger at gribe om den enkeltes handlinger og forstå, hvordan de bidrager til at skabe eller vedligeholde en institutionel praksis. Men med Bourdieu-inspirationen vil analysen ikke alene være optaget af at rekonstruere en lokalt forankret fornuft, men yderligere betragte denne i relation til en samfundsstruktur.

Et tredje element i analysen består derfor i at undersøge, hvad der virker strukturerende for videnspraktikkerne, eller, anderledes formuleret, hvad fælles orienteringsmønstre i praktikkerne viser tilbage til. I forlængelse af de foregående spørgsmål om praktikkers rettethed og orientering er formålet her at konstruere feltets logikker i form af nogle grundlæggende forståelser af *den forstyrrende elev*, der præger feltet. Undervejs i arbejdet med de empiriske materialer har jeg udviklet kategorier beregnet til at konstruere feltlogikker.

I det nutidige feltstudie opererer jeg således med logikker som *grundforståelser*: Antagelser om årsagssammenhænge, der forlener *den forstyrrende elev* med en fornuft i og med, at de gør sådanne elevers ageren forståelig (men ikke nødvendigvis legitim). I det historiske studie anvender jeg et begreb om logikker som *figurer*, der tilsvarende betegner nogle grundlæggende forestillinger om, hvad forstyrrende elever er og hvorfra denne problematik stammer. Når jeg i feltskitse II vælger at arbejde med et figurbegreb er det fordi jeg – på baggrund af de samlede analyser i de to feltskitser – vil argumentere for, at figurer udgør nogle relativt stabile logikker i feltet. Min brug af begreberne *grundforståelser* og *figurer* er således forankret i en analytisk fremadskridende proces og en ambition om at konstruere begreber og kategorier med afsæt i de empiriske materialer og de erkendelser, der gøres undervejs[31].

Formuleret som analysespørgsmål lyder dette således:

Hvilke grundforståelser/figurer er virksomme i feltets praktikker?

Analysen har således som mål at udsondre de forskellige kategorier af grundforståelser/figurer, der kan ses at have betydning for opfattelsen af *den forstyrrende elev* og for, hvilke interventioner der forekommer hensigtsmæssige. Metodologisk er der her tale om en idealtypetænkning: Det, der fremanalyseres, er teoretiske konstruktioner, som skabes via arbejdet med at kombinere og sammensætte forskellige elementer af empirien til et 'billede', en

[31] Som tidligere nævnt arbejder jeg med logikker (*grundforståelser, figurer)* frem for *positioner*, fordi jeg mener, at positionsbegrebet i afhandlingens sammenhæng vil komme til at betone det *oppositionelle* aspekt i feltets konfiguration for kraftigt. Grundforståelser/figurer udelukker ikke nødvendigvis hinanden i aktørernes praktikker. De fungerer som nogle ontologiske grundfigurer, der virker orienterende for måder, hvorpå aktørerne tænker og handler i relation til forstyrrende elever.

type. Idealtypetænkningen er som begreb - og metodisk greb - særligt udviklet af sociologen Max Weber, hvor idealtypen bidrager til at "anskueliggøre det særprægede" ved et specifikt socialt fænomen og gøre det forståeligt. Ikke som en egentlig hypotese eller "fremstilling af virkeligheden", som den 'er', men som en heuristik og et middel, som skal hjælpe forskeren med analytisk at udsondre et empirisk fænomen (Weber 2003a,105-106). I Webers forståelse må arbejdet med *idealtypen* foregå ved

> "at man ensidigt *fremhæver et* eller *nogle få* synspunkter, og at man kombinerer en mængde *enkelt*fænomener, som optræder spredt og indbyrdes adskilt – snart i større, snart i mindre omfang (undertiden slet ikke) – og som lader sig indordne under disse synspunkter, til et *tanke*billede, der i sig selv er modsigelsesfrit. I sin begrebsmæssigt rene form genfindes dette tankebillede ikke nogetsteds i den empiriske virkelighed: det er en utopi (…)" (Weber 2003a,106, org. kursivering).

Kategorisering af det empiriske materiale indgår som element i mange forskningsmetodiske tilgange, men med idealtypetænkningen er ideen altså ikke blot at organisere et materiale tematisk, men (yderligere) at 'destillere' nogle specifikke egenskaber eller træk ved et fænomen (Eneroth 1984,149-151). Set i relation til de to foregående analysetrin og deres afsæt 'indefra' empirien, så søger jeg med analysen af grundforståelser/figurer at konstruere nogle sociale former – idealtyper – ved at arbejde 'hen over' det samlede empiriske materiale.

Metodologisk forsøger jeg altså at (re)konstruere en orden i form af nogle tankestrukturer og handlingsorienteringer, der er karakteristiske for feltet. Dette analysearbejde kan – på et erkendelsesmæssigt plan – siges at udgøre en forudsætning for analytisk at kunne gribe om tilblivelsesprocesser, flertydigheder og rod, sådan som jeg vil gøre med de følgende spørgsmål.

Analytiske greb inspireret af ANT og nymaterialisme

Proces og tilblivelse

Med de tre sæt analysespørgsmål præsenteret til nu er formålet at få greb om nogle grundlæggende træk ved feltet: Hvad er viden om *den forstyrrende elev*, betragtet gennem de forskellige materialetyper og modaliteter, og hvad synes at virke orienterende på disse praktikker? Denne del af analysen kan siges at være i tråd med socialvidenskabelige traditioner, hvor forskningen har til hensigt at konstruere en kulturel praksis' normer og ritualer eller et socialt felts struktur og 'lov'. Analysen er her særligt fokuseret på at kunne sige noget om de former, viden antager i feltet: Hvordan videnspraktikker 'ser ud' empirisk betragtet. Særligt spørgsmålet om hvilke grundforståelser, der virker orienterende for videnspraktikkerne, er - med inspiration fra idealtypetænkningen - rettet imod at 'ordne' materialet i kategorier. Som sådan er analysen altså optaget af orden i form af regulariteter, der konstrueres med udgangspunkt i materialerne. Undervejs i dette analysearbejde har jeg erfaret, at noget empiri 'gør modstand' imod at blive ordnet i de givne kategorier; at nogle former for handle- og tænkemåder forekommer rodede eller uklare og dermed vanskelige at have med

at gøre i analysen. Set ud fra en Bourdieus prakseologi-tænkning kan dette fænomen forklares med felters dynamiske karakter: Aktører kæmper om noget og med noget, hvorfor 'viden' ikke er fastlagt én gang for alle. Praktikkernes logik indebærer, at sociale aktører agerer kreativt og løbende afsøger muligheder for at håndtere en bestemt praksis.

Skønt 'rod', afvigelser og ambivalens altså teoretisk kan forklares ud fra Bourdieus tænkning, så kan der være grund til at dvæle ved sådanne elementer i empirien, idet de kan tænkes at sige noget centralt om videnspraktikkers processuelle og foreløbige karakter. For afhandlingens analyser betyder det, at jeg trækker inspirationer ind, der skal bidrage til at få greb om et *in the making*-perspektiv. Det betyder, at analysespørgsmålene udbygges med følgende fokusering på proces og tilblivelse:

Hvordan etableres noget som viden? Hvad karakteriserer sådanne processer?

Dette spørgsmål har til hensigt at dirigere det analytiske blik i retning af ikke alene det, der umiddelbart er muligt at kategorisere ud fra analysespørgsmålene i det foregående, men også hvordan noget er i gang med at stabiliseres som viden, og hvordan sådanne processer tager sig ud på et mikroanalytisk plan: Med afsæt i ANT med et analytisk fokus på elementer, der kobles sammen, og med Bourdieu et analytisk fokus på opdeling og adskillelse.

Intentionen er altså her at kunne vise nogle træk ved processer, hvor noget etableres som viden i feltet. Mens analysespørgsmålene i det foregående særligt har fokus på at gribe om feltets 'indhold' - logikker - så har analysespørgsmålet her fokus på tilblivelse. Særligt vil jeg med spørgsmålet have en opmærksomhed på flertydighed, ustabilitet og 'rod' i sådanne processer.

Viden og materialitet

En sidste dimension af analysen vil have fokus på materialitet og stiller således overordnet spørgsmålet om, hvordan materialitet medkonstituerer videnspraktikker.

Hvordan indgår materialitet i processer, hvor noget etableres som viden?

Dette spørgsmål stilles som nævnt med afsæt i Bourdieus arbejde, der i studiet af det kabylske hus viser, hvordan inddelinger af rum og artefakters tilhør følger mentale og sociale sondringer i det kabylske samfund (Bourdieu 1990,271). Spørgsmålet henter endvidere inspirationen fra ny-materialisme (og ANT), hvor der spørges til, hvordan materialitet antager en form for agens i samspillet mellem humane og non-humane aktører. Ved at overføre denne tænkning til Bourdieus teori om en (human) aktør, der tager 'ting' (artefakter) og rum i brug på måder, der bliver mulig qua en praktisk sans, kan der fokuseres på netop relationer mellem det mentale og det kropslige, det sagte og det gjorte, og hvordan viden er indskrevet i og bliver til i og gennem materialitet. Formuleret med Damsholt og Simonsen spørges der her til, hvad det materielle gør og hvordan det gøres, med det mål at konstruere viden om *den forstyrrende elev* som andet og mere end en kognitiv foreteelse. Videnspraktikker kan således studeres som "materialiseringer" (Damsholt & Simonsen 2009,13).

Det er særligt feltarbejdet på de to skoler, der har medvirket til at trække min analytiske opmærksomhed i retning af materialitet og viden. Analysespørgsmålet om materialitet i videnspraktikker anvender jeg således alene i analyserne af det empiriske materiale fra observationer i klasserummene. Undervejs i arbejdet med den øvrige empiri - interview og historiske tekster - har jeg overvejet, hvorvidt et materialitetsperspektiv ville være frugtbart at trække ind. Det har jeg imidlertid valgt ikke at gøre, grundet empiriens karakter, der først og fremmest består i diskursive markeringer af opfattelser, forståelser og holdninger.[32]

I skemaet nedenfor præsenteres analysespørgsmålene, og det vises, hvordan de bringes i anvendelse på de forskellige dele af det empiriske materiale.

Overordnede analysespørgsmål	**Greb i materialerne**
A. Hvad er viden? (etablering) Hvad siger og gør aktørerne i relation til *den forstyrrende elev*, og hvad fungerer som viden? Hvad fremstår som fornuftigt/anerkendelsesværdigt?	1. Observationer Hvordan organiseres klasserum? Hvad gør hhv. pædagoger og lærere? Hvad 'virker' og hvordan? På hvilke måder indgår *den forstyrrende elev* som objekt for disse handlinger?
	2. Interview Hvad finder aktørerne vigtigt i deres arbejde? Hvilke udfordringer oplever de? Hvordan handler de og hvorfor?
	3. Tidsskrifter Hvad handler tekster, der tematiserer *den forstyrrende elev*, om? Hvilke egenskaber eller perspektiver tages der fat i?
B. Hvad skal viden? (rettethed, orientering) Hvad er videnspraktikker rettet imod? Hvad er videnspraktikker orienteret af? Hvilke forståelser, indstillinger og sondringer gør, at en specifik praksis forekommer fornuftig og hensigtsmæssig – eller det modsatte?	1. Observationer Hvad er lærere og pædagoger optagede af? Hvorfor forekommer denne praksis hensigtsmæssig?
	2. Interview Hvad vil aktører opnå med deres praksis? Hvordan begrunder de dette?
	3. Tidsskrifter Hvad forsøger aktørerne at opnå? Hvilke forståelser og sondringer orienterer dette forehavende?

[32] Hvad materialitet er, og hvordan det kan gøres til genstand for undersøgelse, er et teoretisk og empirisk spørgsmål. Således kunne en analyse af det materiale i tidsskriftmaterialet have fokus på metoder til vurderinger af elevers intelligens, et perspektiv der tages op af Ydesen (2010).

C. Hvad skal vides? (logikker) Hvilke typer af forståelser (grundforståelser, figurer) kan konstateres i feltets videnspraktikker?	1. Observationer Kan specifikke forståelser af forstyrrelsers karakter udlæses af læreres og pædagogers handlinger i klasserummet?
	2. Interview Hvordan beskriver aktørerne *den forstyrrende elev* – generelt og ud fra erfaringer med specifikke børn?
	3. Tidsskrifter Hvordan beskrives arten af og årsager og dynamikker bag *den forstyrrende elev*?
D. Hvordan bliver det til? (processer, sammenkoblinger) Hvordan bliver noget til som viden? Hvad karakteriserer sådanne processer?	I alle materialetyper og analysespørgsmål: Fokus på viden *in the* making – noget, der løbende søges etableret/stabiliseret: • Hvordan aktører benytter sig af at sammenkoble og at opdele/adskille elementer. • Det ufærdige, det komplekse og umiddelbart vanskeligt forståelige eller kategoriserbare. • At videnspraktikker kan have karakter af 'afprøvninger' eller tilnærmelser til en mestring af en konkret praksis.
E. Hvad er det gjort af? (materialitet, sammenkoblinger) Hvordan indgår materialitet i praktikker, hvor noget etableres som viden?	Observationer: Hvordan tager aktørerne rum og ting i brug i deres daglige praksis? Hvilke sammenkoblinger og hvilke opdelinger/adskillelser mellem elementer som krop, tale, ting og rum etableres?

Analysernes karakter og fremstillingsform

Udformningen af analyserne i de to feltskitser er deskriptivt anlagt. Det vil sige, at jeg inden for den overordnede teoretiske ramme arbejder med detaljerede, empirimættede analyser. Denne deskriptivt-analytiske tilgang har nogle lighedstræk med fremstillingsformer, der anvendes i forskellige forskningstraditioner. Dels inden for kulturanalytiske tilgange, der gennem etnografisk feltarbejde ønsker at beskrive kulturelle mønstre i en specifik social praksis. Gennem 'thick descriptions' er hensigten her at etablere et detaljeret og fyldigt billede af socialt liv, der kan "fange det mangetydige og modsætningsfulde" (Ehn og Löfgren 2006,18; Geertz 1973,10). Og dels i historiefagets tradition, hvor fremstillingsformen skal give læseren mulighed for at forholde sig til kildegrundlag og argumentation (Olden-Jørgensen 2001,84).

I afhandlingen har den deskriptive analyse og fremstillingsform flere formål. For det første at skabe transparens ved at vise materialernes karakter og analysernes gang. En feltanalyse baseret på kvalitativ empiri kræver, at konstruktionen af feltets logikker og praktikker kan vises på baggrund af den 'tykke' empiri. For det andet analysestrategisk og erkendelsesteoretisk: Gennem de analytiske bearbejdninger af detaljer og nuancer i de empiriske materialer at kunne vise praktikkernes dynamiske og ind imellem modsætningsfulde karakter.

Produktion af empirisk materiale til feltskitse I

Med afsæt i den metodologiske ramme vil jeg nu redegøre for, hvordan det empiriske materiale til feltskitse I er produceret[33]. Den metodiske tilgang omfatter observation og interview og kan overordnet karakteriseres som etnografisk: Den trækker på en tradition, hvor forskeren indgår i deltagernes hverdagsliv med henblik på at anvende dette kendskab til belysning af et forskningsspørgsmål (Hammersley & Atkinson 1995,2). Brugen af etnografiske metoder betyder ikke, at afhandlingen som sådan kan betegnes som 'kulturanalyse', selv om der er lighedstræk. De svenske etnologer Billy Ehn og Orvar Löfgren beskriver det som kulturanalysens sigte at belyse "de koder, forestillinger og værdier, som mennesker deler (…)" og "at gøre det underforståede synligt" (Ehn og Löfgren 2006,10; Ehn 2004,25). Hensigten med afhandlingens brug af etnografi som metodisk tilgang er sociologisk, hvilket betyder at sådanne forestillinger og værdier må betragtes som sammenvævede med magtforhold i et samfund.

Metodiske strategier: Observationer og situerede samtaler

Når afhandlingen både formidlingsstrategisk og metodisk tager sin indgang gennem klasserummet, skyldes det som nævnt, at fænomenet *den forstyrrende elev* betragtes som 'hørende til' skolen. Formålet med feltarbejdet er at etablere greb om, hvad videnspraktikker er, og hvilke former og dynamikker de antager i skolens rum. Det er indlysende, at dette forehavende må forstås som et konstruktionsarbejde, og at 'viden' ikke præsenterer sig på nogen

[33] Materialet og dets tilblivelse præsenteres mere detaljeret i indledningen til Feltskitse I.

ligefrem måde for forskeren. Den optik, der anlægges for at undersøge viden i klasserummet, bliver følgelig afgørende for, hvad der fremskrives som viden.

I metodologiske diskussioner af etnografisk feltarbejde er det et gennemgående tema, hvordan det at lave feltarbejde i velkendte kontekster udgør en problematik i relation til overhovedet at kunne fastholde noget (Madsen 2003,59). I etnografien håndteres denne udfordring via anbefalinger om, at forskeren må indtage en position som en "antropologisk fremmed", der herved bliver i stand til at 'kortlægge' det, der tages for givet af deltagerne (Hammersley & Atkinson 1995,9). Klasseværelser er om noget sted en velkendt kontekst, hvilket i løbet af feltarbejdet blev tydeligt i kraft af den forudsigelighed, hvormed hverdagen i klasserummene fremstod for mig. Med Hastrups formulering bliver udfordringen at etablere en form for "forbløffelse", der bringer forskeren i stand til at fremdrage overraskelser fra mødet med det, tilsyneladende, velkendte (Hastrup 1992).

Et andet træk ved etnografisk feltarbejde er, at hvad der kan vise sig som væsentlige fund, ikke udtømmende og på forhånd kan fastlægges som kategorier i en observationsmanual. Hammersley & Atkinson argumenterer for, at der på alle trin af et feltarbejde er behov for en refleksiv strategi, præget af en balance mellem et fokus på specifikke temaer og fænomener på den ene side og en vis åbenhed over for det uforudsigelige på den anden (Hammersley & Atkinson 1995,24)[34].

Undervejs i observationsarbejdet var det en løbende overvejelse, hvordan jeg kunne navigere med et åbent blik for, hvad viden om *den forstyrrende elev* er og bliver til i rummet: Det vil sige, hvordan undgå alene at forfølge på forhånd forventede kategorier af forstyrrelser og handlinger knyttet hertil? Denne opmærksomhed førte undervejs til, at jeg også forsøgte at forfølge spor i forhold til elever, der oplevedes som udfordrende på andre måder, eksempelvis ved at være for lidt deltagende, men i øvrigt ikke betragtedes som nogle, der forstyrrede i klassen. Dette blev muligt ved, at de voksne selv nævnte sådanne børn, men også ved at jeg efterhånden fik et kendskab til elevers forskellige deltagelse i undervisningen. At søge efter forskellige fremtrædelsesformer af videnspraktikker rettet imod *den forstyrrende elev* kan beskrives som en strategi rettet imod ikke på forhånd at udpege, hvordan et fænomen empirisk træder frem, men i stedet arbejde med en søgende tilgang. Endvidere indebærer det en bestræbelse på at opnå en vis variation i det empiriske materiale, hvor ikke blot forventede kategorier og hændelser registreres, men også det der afviger fra disse forventninger.

Jeg har derfor tilstræbt at arbejde med en relativt åben observationsstrategi, centreret om en række overordnede fokuspunkter, der kunne udvikles og præciseres undervejs. Observationerne har i den indledende fase været rettet imod at registrere, hvad læreres og pædagogers praksis bestod i; hvordan de agerede i klasserummet og på den måde etablerede klasserummet som en specifik sociomateriel ramme om børns og voksnes samspil i skolen.

[34] Ulla Ambrosius Madsen skriver i *Pædagogisk etnografi*, at "en god observation giver data, der dels rammer feltet, dels antyder mulige temaer ud over kontekstens rammer" (Madsen 2003,59).

Den teoretiske forventning, der begrunder denne strategi, har været, at viden om *den forstyrrende elev* må tage afsæt i den kompleksitet, som praktikker i klasserummet udgør. Forskningsgenstanden konstrueres altså her 'nedefra' i en proces, hvor det observerede løbende reflekteres i forhold til ærindet: At etablere viden om viden om *den forstyrrende elev.*

De meget åbne fokuspunkter for observation betød, at jeg producerede et fyldigt materiale af håndskrevne noter, som jeg skrev ud undervejs. Denne proces bidrog til at udvikle et distanceret blik, fordi jeg efterhånden kunne iagttage nogle mere overordnede mønstre i de måder, hvorpå praktikker formede sig inden for og på tværs af de to klasserum. Distancen etableres altså her via den 'forbløffelse', som en begyndende analytisk konstruktion af mønstre affødte.

Den brede observationsstrategi bidrog både med inspiration til en præcisering af observationsfokus - dvs. hvorledes viden om *den forstyrrende elev* i klasserummene kunne studeres - og til en begyndende indkredsning af de analysestrategier, som er beskrevet i det foregående afsnit. Efter de første ugers observationer og overvejelser over de mønstre, der viste sig i materialet, udbyggede og nuancerede jeg mit observationsfokus yderligere; dels med henblik på et mere nuanceret greb om læreres og pædagogers bidrag til at etablere klasserummet, dels med henblik på at observere hvordan lærere og pædagoger agerede i relation til forskellige typer af elevdeltagelse. Konkret havde jeg her fokus på, hvordan de voksne løbende tog bestik af situationer og elevers måder at deltage i klassen på, og hvordan de handlede i forhold til det, eksempelvis ved at gå hen til et barn og lægge en arm rundt om det (Oversigt over observationsfokus i bilag 1).

Gennem denne gradvise fokusering af hvordan viden om *den forstyrrende elev* kunne studeres via observationer, var jeg optaget af at etablere en karakteristik af, hvad man med antropologen Kirsten Hastrup kan beskrive som 'hændelser': Det, der finder sted i en hverdagssammenhæng, og som ikke bemærkes som særligt af deltagerne (Hastrup 1992,33). Ifølge Hastrup er det etnografens opgave at registrere både sådanne hændelser og såkaldte 'begivenheder', dvs. kulturelt betydningsfulde hændelser, hvorigennem "kulturen viser sig som det, den er". Tilsammen fungerer disse perspektiver til at vise "både figur og grund" i etnografens billede af en kultur (Hastrup 1992,33). Hastrups karakteristisk af etnografens ærinde kan tjene som et billede på, hvordan jeg i forskellige momenter af observationsarbejdet har arbejdet med indstillingen af mit søgelys: Dels rettet imod 'hændelser' i form af, hvordan klasserummet muliggøres via videnspraktikker og dermed kommer til at udgøre en ontologisk 'grund' for *den forstyrrende elev*. Og dels rettet imod, hvordan *den forstyrrende elev* løbende opstår gennem situationer, der bliver synlige, fordi der opstår en særlig opmærksomhed omkring eleven.

Som led i min tilstedeværelse i klasserne havde jeg løbende samtaler med pædagoger og lærere, oftest i pauserne, hvor de, tit uopfordret, kommenterede deres egen praksis. Nogle pauser tilbragte jeg i personalerummet, hvor især lærerne opholdt sig. Noter fra disse samtaler indgår også i observationsmaterialet og udgør i kraft af deres karakter af 'situerede

refleksioner' et materiale, der bidrager med perspektiver på, hvordan pædagoger og lærere selv betragter og søger at forklare deres praksis.

Jeg skrev undervejs i løbet af dagen observationsnoter ned i en notesbog, og disse noter supplerede jeg løbende med mere nuancerede beskrivelser af situationer samt tegninger af rummene med inventaret og børns og voksnes placeringer. De håndskrevne observationer skrev jeg ud samme dag eller så hurtigt som det var muligt. Som led i arbejdet med at producere observationsnoter nedfældede jeg endvidere løbende reflekterende noter, fx om ting, der vakte undren, og som jeg ville have fokus på i efterfølgende dages observationer. Det samme gjorde jeg i udskrifterne af observationsnoterne, sådan at de indeholder et reflekterende spor tillige med selve observationerne.

En fremmed i klassen: deltagerposition(er)

Det meste af den tid, hvor jeg var til stede i de to klasser, gik med undervisningsaktiviteter, hvor eleverne enten lyttede til oplæg fra læreren, var i dialog med læreren eller arbejdede med opgaver (individuelt eller i makkerpar)[35]. Af den grund placerede jeg mig som oftest på en stol ved den ene langside af klasseværelset, hvorfra jeg nogenlunde kunne iagttage både eleverne og de voksne i rummet. Når der var gruppearbejde, hvor elever måtte sidde ude i fællesområdet, gik jeg rundt mellem grupperne og satte mig hos dem på skift, men det skete kun et fåtal af gange. Gruppearbejde foregik som regel inde i klasseværelserne og var som oftest af kortere varighed og struktureret omkring konkrete øvelser.

Min placering langs sidevæggen kan reflekteres i forhold til, hvad der i etnografien diskuteres som forskerens deltagerposition; i hvilken grad forskeren indgår som aktiv deltager i det miljø, hun studerer (Hammersley & Atkinson 1995,104; Fangen 2010,72). I spektret mellem observatørroller, der i den ene ende stræber efter at 'gå i et' med deltagerne og i den anden udelukkende betragter sig selv som observatør, placerede jeg mig mod sidstnævnte pol. Imidlertid betød min fysiske placering langs væggen, at jeg kom til at iagttage læreren fra en plads nede i rummet, lige som eleverne. Tætheden på elevernes kroppe, deres bevægelser, småsnakken, søgende blikke når de ikke kunne finde ud af en opgave, trak mig ind i en position, hvor jeg indimellem erfarede hverdagen fra et elev-sted i rummet. Ligesom eleverne befandt jeg mig som én, der var optaget at holde min krop i ro og at følge opmærksomt med i det flow af aktiviteter, som de voksne satte i værk. Denne erfaring kan bidrage til at illustrere det naive i at tale om en deltagerposition, hvor forskeren ikke indgår i det, der sker i rummet. Det interessante spørgsmål er her, hvad forskeren bliver til som størrelse, når denne placeres et bestemt sted i et arrangement som klasserummet, og hvordan forskeren fra denne placering går i gang med at konstruere, hvad der sker i dette rum. En deltagerposition er kun til en vis grad noget der vælges; den måde rummet og dets funktioner og pladser er konfigureret på, kan siges at åbne for visse positioner snarere end andre. Fordelen

[35] Jeg observerede yderligere undervisning i idræt og musik, der foregik udendørs og i musiklokale, samt Understøttende Undervisning, som pædagogerne stod for. Den største del af den tid, børnene var i skole, fandt imidlertid sted som fag-undervisning i klasseværelserne, og det er her hovedparten af observationerne stammer fra.

ved at være placeret tæt på eleverne var i mit tilfælde, at det udgjorde et udsigtspunkt til at iagttage, dels hvad klasserummet kræver af eleverne, og dels de kropslige tegn og udtryk blandt elever, som læreren og pædagogen reagerer på.

At jeg var placeret nede ved eleverne, betød naturligvis ikke, at jeg deltog som elev, eller blev positioneret som elev (Palludan 2003,116). I starten af observationsperioden var der en vis opmærksomhed på min tilstedeværelse som en 'fremmed' i klassen, men efterhånden kom jeg til at indgå som en art anden voksen, som eleverne - og de andre voksne - henvendte sig til og snakkede med i pauserne. Min deltagerposition forandrede sig således undervejs, fordi især eleverne 'trak' mig ud af positionen som fremmed[36]. Det betød, at jeg løbende har måttet stille spørgsmål til, hvordan jeg selv, via min deltagelse i rummet, har bidraget til at forme det, jeg studerer. Det blev blandt andet tydeligt på Sydskolen, hvor jeg sad tæt på et firemandsbord, hvor to elever hyppigt så ud til at have udfordringer med opgaver, de skulle lave individuelt. De sad ofte med hånden oppe for at få hjælp af læreren eller pædagogen. Nogle gange, hvis der gik for lang tid, før de fik hjælp, begyndte de at fjolle ved bordet. Ind imellem vendte de sig om imod mig og spurgte om jeg kunne hjælpe. Som oftest gjorde jeg det, og jeg var derfor med til at afbøde, at læreren og pædagogen reagerede på uro fra disse elever. At jeg ind imellem kom til at virke som en 'ekstra hånd' i klassen bidrog til en analytisk opmærksomhed på, hvordan det at holde elever beskæftigede udgør en væsentlig bestræbelse i klasserumspraksis.

Produktion af empiri gennem interview

Interviewdelen af afhandlingens undersøgelser omfatter kvalitative semistrukturerede interview med dels de lærere og pædagoger, som jeg har fulgt i observationsstudiet, dels en række andre velfærdsprofessionelle: Afdelingsledere på de to skoler, PPR-psykologer knyttet til skolerne samt psykiatere, psykologer og sygeplejerske i den regionale børne-og ungdomspsykiatri[37]. Interviewene har overordnet til formål at levere materiale til analyserne af, hvilke opfattelses- og forståelseskategorier interviewpersonerne trækker på i deres arbejde med *den forstyrrende elev.* I interviewene etableres rum for interviewpersonernes beskrivelser af *den forstyrrende elev* med afsæt i erfaringer fra den specifikke praksiskontekst, som den pågældende person 'møder' forstyrrende elever i. Interviewene skal tilvejebringe materiale, der kan anvendes til at fremanalysere fælles og divergerende forståelser af, hvad den specifikke praksis er rettet imod og orienteret af, og hvordan denne praksis dermed fremtræder fornuftig for aktørerne.[38]

[36] Den norske professor i sociologi, Katrine Fangen, skriver om forskerens deltagerposition, at det er væsentligt ikke at forsøge at "stille deg utenfor enhver samhandling, men at du tar den plassen deltagerne tildeler deg, og eventuelt forhandler med dem dersom de vil ha deg inn i en rolle som du ikke kan eller vil ha" (Fangen 2010,75).

[37] Flere af informanterne fra børne- og ungdomspsykiatrien har ledende funktioner. Af anonymiseringshensyn har jeg valgt ikke at specificere dette nærmere.

[38] Interview blev afholdt som enkeltinterview, bortset fra et interview på Sydskolen, der blev holdt som et (længere) fælles interview med 3.y's to primære lærere.

I teksten *Understanding*, som er en videnskabsteoretisk og metodologisk refleksion på baggrund af interviewundersøgelsen i *The Weight of the World*, betoner Bourdieu, at det sociologiske forskningsinterview har til formål både at *forstå og forklare* fænomener i den sociale verden (Bourdieu 1999,613). Forståelse og forklaring betyder i interviewet at stræbe efter en forståelse af interviewpersonen ud fra dennes egen horisont, dvs. i relation til personens sociale løbebane og placering i det sociale rum. Hos Bourdieu er forståelse i interviewsituationen således ikke lig en fænomenologisk "projection of oneself into the other", men derimod at kunne forstå informantens *standpunkt* som affødt af et bestemt *syns-punkt* (Bourdieu 1999,613)[39]. Videnskabsteoretisk viser dette tilbage til, at Bourdieu mente, at sociologien må beskæftige sig med 'grunde' eller underliggende dynamikker i den sociale verden. Aktørers handlinger og ytringer må følgelig forstås som meningsfulde i kraft af de specifikke forudsætninger, der gør dem 'nødvendige'. Interviewdata forklarer ikke noget i sig selv, men er det, som skal forklares (Callewaert 1998,119,134)[40]. At arbejde med forståelse og forklaring på denne måde kræver deltagerobjektivering; at forskeren – samtidig med at hun engagerer sig i interviewpersonens forståelse af verden - medreflekterer, hvordan egen livsbane og position i det sociale rum spiller ind på forskningsprocessen. Deltagerobjektivering indebærer en analytisk opmærksomhed på de sociale mulighedsbetingelser for den viden, der produceres i forskningsprocessen (Bourdieu 2003,282).

Bourdieu var generelt skeptisk over for metodeforskrifter a la interviewteknikker, men talte for en refleksiv videnskabelig praksis, hvor forskeren viser det konstruktionsarbejde, der finder sted; "to make explicit the intentions and the procedural principles that we put into practice (…) (Bourdieu 1999,607) ". Med sin 'refleksive' sociologiske tilgang til interview placerede Bourdieu sig med egne ord mellem positivistisk og fænomenologisk orienterede interviewtraditioner og distancerede sig endvidere til interaktionistiske og 'postmoderne' positioner (Bourdieu 1999;2003,285). Metodologiske diskussioner om forskningsinterviewet har i de senere år tematiseret, hvorvidt det, der frembringes, spejler en realitet uden for interviewrammen, samt hvorledes interview udgør 'interaktive begivenheder' og "occasions for knowledge production" (Rapley 2004,16; Vitus, Thuesen og Tanggaard 2014,19). Særligt i poststrukturalistiske tilgange argumenteres for en anti-realistisk optik, hvor videnskabelig viden, ud fra Donna Haraway, forstås som 'situeret', det vil sige skabt

[39] I en sammenligning af Steinar Kvales og Bourdieus forståelser af interview, viser Glasdam, hvordan forståelse i interview hos Kvale diskuteres som 'empati', uden at dette begreb nærmere forklares (Glasdam 2007,135). I forhold til en sådan fænomenologisk position taler Bourdieu om, at forskeren – gennem en refleksiv bevidsthed om den sociale distance der er på spil i interviewet – kan blive i stand til "mentally putting themselves in their place" (Bourdieu 1999,613). Man kan sige, at den proces der tales om hos Bourdieu, er kognitivt 'styret', fordi den er afledt af en analytisk klargøring af betingelserne for interviewet.

[40] Med argumentet om at tænke forståelse og forklaring som ét gør Bourdieu op med en sondring, der adskiller human- og samfundsvidenskaberne (Callewaert 1998,118).

gennem det blik, der kastes på verden (Haraway i: Vitus, Thuesen og Tanggaard 2014,21; Staunæs og Søndergaard 2005,54).

I forhold hertil vil Bourdieu argumentere for, at interviewet og de konstruktioner af virkelighed, der finder sted herigennem, er under skabelse i selve situationen. Ikke alene grundet selve settingen og den asymmetri og andre faktorer, der former denne her og nu, men yderligere via de indspil, som deltagernes sociale baner og indlejring i den sociale verden udgør. Det, som forskeren skaber adgang til, er som sådan ikke, hvordan verden uden for interviewsituationen ser ud *per se*, men hvordan den tager sig ud for interviewpersonen, og hvordan interviewpersonen ønsker at fremstille den. Haraways' kritik af forskningstraditioner, hvor forskeren forstås som en, der fra en neutral position betragter sit objekt, er i tråd med Bourdieus optik og fordringen om deltagerobjektivering. Callewaert fremhæver i en kommenterende tekst til Bourdieus *Understanding*, at "Forskellen fra positivisme er, at i stedet for at forestille sig at undgå enhver konstruktion konstruerer man bevidst i forsøget på at kontrollere effekterne af ubevidste konstruktioner" (Callewaert 1998,127). Dette konstruktionsarbejde baserer sig dels på et teoretisk forarbejde, dels på at forskeren har sat sig ind i genstandsfeltet og de betingelser, der præger de interviewedes hverdag.

Tilrettelæggelse og udførelse af interview

I første fase af afhandlingsarbejdet har jeg arbejdet med at sætte mig ind i aktuelle og historiske forhold omkring folkeskolen og indsatser omkring elever, som skolen har vanskeligheder med. Gennem læsning af forskningsbidrag på området og ved at forfølge politiske debatter og lovgivningsmæssige rammer om temaer som inklusion, uro i skolen, diagnoser, folkeskolereformen og læreres og pædagogers praksis har jeg oparbejdet en indsigt, der har fungeret som baggrundstæppe for arbejdet med at udforme interviewguides. Denne baggrundsviden har kvalificeret interviewene, idet jeg har kunnet tage afsæt i faktuelle forhold, der er medskabere af betingelser for interviewpersonernes praksis. Eksempelvis inklusionslovgivningen som et forhold, der på forskellige måder har influeret på konkrete institutionelle betingelser for arbejdet, eller debatter om diagnosticeringer af børn og unge, der har bidraget til kritikker af børne- og ungdomspsykiatrien. Jeg har løbende anvendt denne indsigt til strategisk at stille spørgsmål til, hvordan praksis gøres og begrundes, samt til at reflektere denne baggrund som en institutionel og social mulighedsbetingelse for praksis.

Interviewmanualer til de enkelte interviews er bygget op omkring nogle overordnede temaer, der kan siges at bevæge sig på forskellige niveauer.[41] Dels temaer og spørgsmål, der 'går tæt på' den konkrete praksis og inviterer interviewpersonerne til beskrivelser af og begrundelser for denne praksis. Dels temaer, der spørger til, hvordan aktørerne tilskriver organisatoriske og politiske rammer betydning for deres praksis. Dette tema viste sig i interviewene at fungere som en frugtbar samtalestrategi, fordi det bevirkede, at interviewpersonerne kom til at tale om deres praksis i et forandringsperspektiv. Ofte bevægede samtalen

[41] Interviewguide i bilag 2

sig fra refleksioner over ændringer, som eksempelvis inklusionspolitik og nye organiseringer havde medført på et overordnet plan, til holdningstilkendegivelser og konkrete beskrivelser af, hvordan det havde betydet, at forståelser og praksisformer var under forandring.

Som det ofte anbefales i metodetekster om interview, indledte jeg som oftest med spørgsmål, der fungerede som en "appel til narrativer" (Staunæs & Søndergaard 2005,64; Vitus, Thuesen & Tanggaard 2014). Ved at spørge aktørerne om, hvordan de havde valgt deres uddannelse og var kommet til deres nuværende job, etableredes en opfordring til at fortælle om erfaringer og ønsker for arbejdet og samtidig at problematisere forhold, de oplevede som hindringer for at gøre arbejdet godt. En anden tilgang til at fremkalde fortællinger bestod i at opfordre interviewpersonerne til at beskrive konkrete forløb omkring børn, som de havde været involveret i at håndtere. Dette ledte ofte til beretninger om forløb, hvor indsatserne var lykkedes; men nogle gange også det modsatte. I begge tilfælde fremkaldte det tætte beskrivelser af forløb, som havde sat sig spor i hukommelsen, og som del af fortællingen også havde et processuelt element; hvordan de selv og andre havde kæmpet med at forstå og håndtere en *forstyrrende elev.*

Temaet *samarbejde*, hvorunder jeg spurgte til beskrivelser af konkrete arbejdsgange og samarbejdsrelationer, viste sig produktivt i relation til at fremkalde holdninger og erfaringer. Jeg stillede her kontrasterende spørgsmål omkring, hvordan de opfattede egne og andre faggruppers rolle og betydning i arbejdet med forstyrrende elever. Det medførte, at informanterne, via deres fortællinger om egen praksis i forhold til andres, udtrykte opfattelser af udfordringer med børn, og hvordan de mente, at de selv og andre skal bidrage til at håndtere dem. Af og til, når jeg syntes at kunne fornemme, at der var noget på spil, spurgte jeg direkte til uenigheder og konflikter i processer omkring børn.

På grund af undersøgelsens opbygning var der forskellige vilkår på spil i interviewene. Mens jeg havde fulgt pædagoger og lærere gennem observationsstudiet på skolerne, så havde jeg ikke på samme måde haft lejlighed til at få indsigt i de øvrige informanters praksis. Det betød konkret, at det i interviewene med lærere og pædagoger var lettere at skabe et rum præget af tillid, og samtidig åbnede det mulighed for, at vi kunne tale ud fra konkrete hændelser og børn i de to klasser[42]. I interviewene med de øvrige informanter, som jeg for de flestes vedkommende mødte for første gang ved selve interviewet, oplevede jeg at være mere 'på arbejde'. Dels skulle der etableres en form for relation, hvilket betød at jeg måtte bruge en del

[42] Sociologen Katrine Fangen skriver, at man ved at kombinere "handlingsdata" med "diskursive data" kan spørge ud fra ting, man har set, og at interviewet kan anvendes til at validere observationsmaterialet (Fangen 2010,172). Fangen taler på baggrund af sit studie af et nynazistisk miljø, hvor hendes erfaring var, at informanterne ind imellem ikke talte sandt. I min Bourdieu-inspirerede optik vil det at sammenstille empiri fra henholdsvis observation og interview imidlertid ikke handle om 'validering', men derimod om at opnå en dybere forståelse af aktørernes praktikker. Når interviewpersoner eksempelvis forsøger at fremstille sig selv i et positivt lys, så kan det sige noget om personens forståelse af, hvad der i feltet anerkendes som god praksis. Uoverensstemmelser mellem handlingsdata og diskursive data – der i afhandlingens undersøges som praktikker – er således velkomne, fordi de viser, at noget er på spil.

tid på at introducere mig selv og projektet. Og dels måtte jeg gennemgående spørge mere til de konkrete opgaver og organiseringer af praksis, som jeg ikke havde kunnet undersøge på anden vis.

Interviewene varede gennemgående 1½ time, nogle lidt længere. De blev optaget på diktafon, samtidig med at jeg undervejs tog noter, eksempelvis for at fastholde noget jeg ville spørge mere ind til eller forfølge på et senere tidspunkt. Interviewene blev skrevet ud af mig selv, så vidt muligt hurtigt efter selve interviewet.

Etik i forskningsprocessen

Etik - det kodificerede og det processuelle

Feltarbejde kalder på forskningsetiske overvejelser, der på et overordnet plan angår, hvilke konsekvenser et forskningsprojekt har for de, som berøres af projektet. Litteratur om forskningsetik omfatter generelt to dimensioner, nemlig dels hvad jeg vil kalde en kodificeret etik-dimension, der omfatter vedtagne konventioner eller regler på området, og dels en processuel dimension, der indeholder overvejelser over, hvordan forskeren kan udøve etisk 'god' forskning i de forskellige faser af forskningsprocessen (fx Brinkmann 2010b).

Hvad angår forskningsetiske kodekser, så findes der i dansk sammenhæng ikke fælles, formaliserede retningslinjer. I begyndelsen af afhandlingsarbejdet var "Vejledende retningslinjer for Forskningsetik i Samfundsvidenskaberne"[43] gældende, men efter at disse udgik i 2016, henviser Uddannelses- og Forskningsministeriet nu til internationale retningslinjer på området. Internationalt er der dog ikke vedtaget fælles retningslinjer (Ryen 2004,230), hvorfor forskere må orientere sig i nationale forskningssammenslutningers guidelines (Jacobsen & Kristiansen 2001,73). Her, samt i metodelitteraturen, er principper for forskningsetisk praksis gennemgående beskrevet via følgende temaer: Information og samtykke, fortrolighed i behandlingen af personoplysninger[44], respekt for privatlivets fred, samt endvidere hensyn til de berørte parter og overholdelse af god videnskabelig standard i forskningen (Jacobsen & Kristiansen 2001,74-78; Ryen 2004,231; Brinkmann 2010b,43; Kristensen 2019). Sidstnævnte er der formuleret standarder for i retningslinjerne "Den danske kodeks for integritet i forskningen" (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2014). [45]

Konkret, i forhold til afhandlingen, har jeg indberettet projektet til Roskilde Universitet med henblik på registrering på RUC's fællesanmeldelse, der træder i stedet for de tidligere anmeldelser til Datatilsynet. Undervejs i processen har jeg været i kontakt med RUC's informationssikkerhedskonsulent med henblik på råd og vejledning ift. dataindsamling, dataopbevaring og kommunikation af data.

[43] Udgivet af det daværende Statens Samfundsvidenskabelige Forskningsråd (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2002)

[44] Dette område er lovmæssigt reguleret via lovgivning om databeskyttelse (Datatilsynet, u.å.)

[45] Paul Ransome bemærker i sin bog om etik i social research, at 'reglen' om god forskningsskik (også) retter sig imod at beskytte forskerverdenen imod kritik, ved at den enkelte forsker lever op til forskerkollektivets standarder (Ransome 2013,53). Forskningsetik kan således også betragtes som en beskyttelse af forskeren.

Som litteratur om forskningsetik gør opmærksom på, er det ikke muligt trods nok så gennemtænkte forholdsregler og processer at foregribe alle etiske udfordringer i et projekt; de er indlejrede i selve det at bedrive videnskab om og med mennesker (Israel & Hay 2006; American Anthropological Association 2009). Guillemin & Gillam diskuterer etiske guidelines i forskningsarbejde som "procedural ethics" over for "ethics in practice" og påpeger, at førstnævnte som sådan ikke hjælper forskeren med at forholde sig til de konkrete etiske udfordringer, hun står i undervejs (Guillemin & Gillam 2004,262,269). Forskeren må derfor arbejde på at udvikle en refleksivitet, som gør hende i stand til at lokalisere "ethically important moments", karakteriseret ved "ethical tensions", og forholde sig til dem på en etisk forsvarlig måde (Guillemin & Gillam 2004,271). Det betyder, at man som forsker i hele processen må have en 'etisk årvågenhed' og løbende reflektere og håndtere de 'etiske spændinger', man møder.

'Etiske spændinger' er et vilkår ved al forskning og hænger på et overordnet plan sammen med, at forskningsprojekter som oftest udformes og udføres af udefra kommende aktører, der vil noget med feltet og informanterne. Relationen mellem forskeren og de udforskede er grundlæggende præget af en asymmetri, der i udgangspunktet stiller informanten i en udsat position. I en diskussion af forskningsinterviewet fremhæver Bourdieu, at en del af interviewerens opgave her er at forsøge at kontrollere eller mindske den symbolske vold, som er på spil i relationen (Bourdieu 1999,609)[46]. En væsentlig etisk refleksion angår altså i udgangspunktet at gøre sig klart, hvordan selve relationen mellem forsker og deltagere er socialt struktureret, samt hvordan dette udgør en særlig betingelse, som der må arbejdes ud fra, men også med. I feltarbejdet, og særligt i interviewene, har jeg løbende mærket de spændinger, som relationen bringer med sig. Eksempelvis hvordan nogle informanter er tilbageholdende, mens andre er mere frit talende, indimellem i en insisterende form. Den sociale distance (eller nærhed) mellem forsker og informanter kan beskrives som 'en elefant i rummet', som intervieweren må tage i betragtning - ikke alene for at få interviewet til at glide, men som en (etisk) overvejelse af, hvordan interviewsituationen er hierarkiseret, og hvordan man som forsker kan afbøde virkningerne heraf.

Etiske overvejelser må rejses både i forhold til i forskningsarbejdets mikroprocesser, men også diskuteres i relation til projektets erkendelsesinteresse. Dette forhold beskriver Brinkmann som henholdsvis mikro- og makroetiske problematikker, der må overvejes i en sammenhæng. Den mikroetiske problematik handler kort sagt om "at tage vare på de personer, som umiddelbart er en del af forskningen", i fx interview eller feltarbejde (Brinkmann 2010b,439). Det makroetiske aspekt handler om forskningens rolle i en samfundsmæssig

[46] I interviewundersøgelserne, der ligger til grund for *The Weight of the World*, arbejdede forskergruppen med – ud over "active and methodical listening" i selve interviewsituationen - at rekruttere informanter via personlige netværk, for hermed at mindske distancen mellem forsker og informanter. Målet var at arbejde hen imod "nonviolent communication", hvilket forskerne blandt andet mente at kunne opnå via "social proximity and familiarity" (Bourdieu 1999,609-610).

sammenhæng, hvilket må føre til refleksioner over, hvordan forskningsprojektet – fx retningen af dets kritik - kan få virkninger for de deltagende på et andet plan. I retningslinjerne fra det tidligere Samfundsvidenskabelige Forskningsråd hed det således, at det en væsentlig opgave at overveje eventuelle negative virkninger af forskningen, fx ved i undersøgelsen af bestemte befolkningsgrupper at "afdække træk, som vil kunne nedsætte deres omdømme i den øvrige befolknings øjne" (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2002,2). Sondringen mellem mikro- og makroetiske problematikker udgør en indgang til at få øje på, at etiske overvejelser må finde sted såvel i forskningsprojektets konkrete omgang med informanterne som i forhold til projektets vidensbidrag.

Etik i praksis: Overvejelser og handlinger

I afhandlingsarbejdet er overvejelser over forskningsetik konkret foregået omkring følgende elementer i feltarbejdet, der kan diskuteres i relation til både det mikro- og det makroetiske plan. I processen med at rekruttere deltagere fra skolerne fandt jeg det vigtigt, at lærere og pædagoger i de enkelte klasser ikke blev udsat for ledelsespres i forhold til at deltage i projektet. Spørgsmålet om frivillighed i deltagelse aktualiseres i disse år, hvor folkeskolen og ikke mindst lærernes kompetencer det sidste årti er blevet problematiseret (Mardahl-Hansen 2018,84 ff.). Samtidig har skolereformen medført forandringer af arbejdet, ikke mindst for pædagogerne fra skolefritidsordningen (SFO), der nu indgår i det daglige arbejde i klasseværelserne. Endelig er der på folkeskolerne et stort antal kommunalt styrede projekter, som medarbejderne forventes at bidrage til (Folkeskolen 2017). Derfor henvendte jeg mig ikke via den kommunale skoleforvaltning, men overvejede, hvordan jeg kunne etablere kontakt til lærere og pædagoger mere direkte. Da jeg ikke på forhånd havde kontakter, der kunne udnyttes, skrev jeg til afdelingslederne på de to skoler og bad dem om at videresende information om projektet til medarbejderne. To klasselærere meldte tilbage, at de og deres kollegaer gerne ville deltage. På Sydskolen inviterede lærerne mig til et møde, hvor jeg introducerede projektet, inden de gav deres tilsagn om deltagelse. I min information om projektet til deltagerne fremhævede jeg, at projektet ikke har et evaluerende, implementerende eller forandrende sigte – men derimod en intention om at opnå nye forståelser af en problematik.

Netop mine formuleringer omkring projektets vidensambition – som jeg i en foreløbig form præsenterede for deltagerne inden, men også løbende i feltarbejdet – giver anledning til makroetiske overvejelser. Projektets kritiske sigte retter sig imod velfærdsarbejdets viden som en social praksis, der får betydning for specifikke elevers identitets- og livsmuligheder. Selv om den kritiske interesse snævert set ikke har retning imod de velfærdsprofessionelle, men imod nogle bredere sociale og kulturelle praksisformer og deres dynamikker, så tager analysen sit empiriske afsæt i velfærdsarbejdets praksis. En forskningsetisk problemstilling handler her også om, hvordan kritiske analyser, som dem afhandlingen vil præsentere, vil blive modtaget og få virkninger i den verden, der ligger uden for forskningens. Eksempelvis kan der spørges til, hvordan et projekt som dette kan risikere at blive misbrugt til 'teacher

bashing', som er udbredt i disse år[47]. Denne problematik har betydet en opmærksomhed på, hvordan jeg i formidlingen af projektet og dets resultater formulerer, hvilken type af kritik det ønsker at bidrage med. Afgørende er her at understrege, at kritikkerne ikke er rettet imod enkeltpersoner eller specifikke professionsgrupper, men imod institutioner som skole og velfærdsekspertise i form af de strukturer og dynamikker, der indgår i at forme viden om *den forstyrrende elev.*

Næste trin i etableringen af adgang til skolerne bestod i at rundsende et brev til klassernes forældre med information om projektet. Her informerede jeg om, at forskningsetiske principper vil blive overholdt, eksemplificeret ved at elevers navne og andre kendetegn anonymiseres, og at oplysninger, som jeg får kendskab til via feltarbejdet, ikke videregives til andre. Endvidere opfordrede jeg forældre til at kontakte mig med spørgsmål om projektet[48].

En selvstændig problematik var at informere børnene og opnå deres accept og forståelse for, at jeg var til stede i deres klasse i en periode. Derfor præsenterede jeg mig selv og mit forehavende for dem, de første gange jeg var ude i klasserne. Umiddelbart blev jeg mødt med interesse og velvilje, som dog indimellem blev afløst af en vis mistænksomhed. En af de første dage på Nordskolen, hvor jeg intenst havde taget noter i min kinabog, siddende tæt ved en elev, udbrød hun: "Vores lærer, Jakob, han er den bedste lærer"! Min tilstedeværelse havde tilsyneladende den virkning, at pigen følte, at hendes lærer blev vurderet, hvilket kaldte på hendes opbakning til ham. Undervejs i feltarbejdet spurgte elever mig flere gange om, hvad jeg skrev, og om de måtte kigge i min notesbog. Episoderne vakte eftertanke om, hvordan forskningsprocessen kan forekomme urovækkende for de involverede, og hvordan børnene forsøger at afbøde effekten af forskerens objektiverende blik. Når der i metodetekster om forskningsetik tales om betydningen af at etablere "tillid" i relationen til informanterne, så rejser sig således spørgsmålet om, hvad dette egentlig betyder i en relation præget af en grundlæggende asymmetri (Ryen 2004,234). I de konkrete situationer forsøgte jeg at indgå i dialog med børnene om mit forehavende, vel vidende at vores perspektiver havde vanskeligt ved at mødes. Mest af alt understregede jeg, at mit formål ikke var at se på dem og deres præstationer, men på hverdagen i klassen, og hvordan lærere og pædagoger får denne hverdag til at fungere.

Børnenes 'svar' på min tilstedeværelse minder imidlertid om, hvordan informanter generelt ikke blot agerer som passive objekter for forskningsprojektet, men udfordrer det og presser sig på med deres perspektiver (Bourdieu 1999,616). I andre versioner fandt dette sted i in-

[47] Tendensen til at gøre lærerne til årsagen til elevers utilfredsstillende skolepræstationer iagttages også internationalt som karakteristisk for den politiske debat om skolen. 'Teacher bashing' anvendes i angelsaksisk sammenhæng som et kritisk begreb til beskrivelse af denne tendens (fx Nunez 2015).

[48] Dette i overensstemmelse med princippet om 'informeret samtykke', som er et gennemgående element i etiske kodekser for empirisk samfundsvidenskabelig forskning (Jacobsen & Kristiansen 2001,74). Idet de børn, der indgår i undersøgelsen, juridisk set er umyndige, er normen, at det er forældrene, der skal spørges. Dette rejser selvsagt etiske problemstillinger, i den forstand at forældre og børn ikke nødvendigvis har sammenfaldende perspektiver og interesser.

terviewene, som nogle interviewpersoner var i stand til at indtage på en måde, hvor situationen benyttedes til at fremføre synspunkter, de fandt presserende og vigtige at få formidlet til en omverden. Forskeren kan her opleve sig spændt ud mellem på den ene side at etablere en tillidspræget og åben tilgang, på den anden side at skulle styre interviewet ud fra projektets vidensinteresse (Ryen 2004,234). Magtforholdet i selve situationen er således ikke nødvendigvis så entydigt: Undervejs oplevede jeg, at informanter søgte at sætte retning for projektets kritik, eksempelvis ved at udpege politiske eller organisatoriske rammer som problematiske. Dette har gjort mig opmærksom på, hvordan et forskningsprojekt og dets resultater – på tavse måder – søges påvirket og forhandlet gennem feltarbejde, om end forskeren i arbejdet med analyserne har den afgørende stemme. Som sådan ligger der indbyggede (etiske) spændinger i metodelitteraturens påbud om, at forskningsviden skal bidrage til at "forbedre menneskets vilkår" (Kvale 1997,115): Hvad der skal forbedres og gennem hvilke typer af indsigter, er ikke blot et empirisk-analytisk, men også et etisk spørgsmål, idet bestemte udlægninger af 'virkeligheden' muligvis kan forbedre nogles vilkår, men svække andres.

Konkret – og som følge af afhandlingens metodologi – har jeg arbejdet med at objektivere sådanne indspil fra informanterne ved i analysearbejdet at spørge til, hvordan de udtrykker en særlig fortolkning af og stillingtagen til de problemstillinger, der kan ses som centrale i feltet. Med afsættet i Bourdieus etik-tænkning kan man sige, at forskeren bestræber sig på at forstå, hvad 'den anden' forstår, og samtidig objektiverer disse forståelser i den forstand, at de analyseres i forhold til nogle sociale omstændigheder. *Forståelse* betyder her ikke blot i fænomenologisk forstand at gribe den andens perspektiv, men om yderligere at bestræbe sig på at begribe, hvad der gør en sådan forståelse mulig - som Bourdieu formulerer det, "understanding and explaining are one" (Bourdieu 1999,613). Set fra Bourdieus perspektiv, og med afsæt i interviewstudierne bag *The Weight of the World*, udgør dette ikke et umyndiggørende blik, men derimod en mulighed for, at forskeren kan bidrage med en kollektiv, sociologisk gennemlysning af forhold og problemer, der af informanterne kan opleves som individuelle. Betragtet i relation til etiske forskrifter som, at forskningen skal "be beneficial to all parties involved" (American Anthropological Association 2009,2), kan dette i afhandlingen betyde, at deltagernes perspektiver imødekommes via et undersøgelses- og analysedesign, der søger at 'forstå' disse perspektiver i et sociologisk perspektiv. Dette blik er indbygget i afhandlingen i og med, at analyserne tager deres praktiske og epistemologiske afsæt i skolen og klasserummet: Videnspraktikker er bundet til en institutionel og historisk kontekst, der forsyner dem med en grundlæggende fornuft.

Del II. Velfærdsarbejdets viden om den forstyrrende elev 2015/2016

Kapitel 5. Intro til feltskitse I

Som indledning til analyserne i feltskitse I præsenteres først en kort introduktion til skolepolitik i Danmark i 2010'erne. Formålet er at give indblik i den lovgivning og de pædagogisk-politiske diskussioner, der danner ramme for folkeskolen i denne periode. Afsnittet bygger på policydokumenter og er centreret om to tematikker: a) skolens formål, organisering og metoder, b) skolens håndtering af elever, som den har vanskeligheder med at rumme. Dernæst introduceres til udvalg og fremstilling af det empiriske materiale, der ligger til grund for feltskitse I, og strukturen af kapitlets analyser ridses op.

Skolepolitik i 2010'erne

Den lovgivning, der indgår i reformeringen af det skolepolitiske landskab i 2010'erne, retter sig mod skolens formål, indretning og metoder, herunder det specialpædagogiske område. I perioden er folkeskolen således genstand for to større reformer. For det første den såkaldte inklusionslov fra 2012, der har medført, at en større andel af de elever, der tidligere var visiteret til specialundervisning, nu skal undervises inden for rammerne af den almindelige undervisning (Folketinget 2012). Mere præcist har loven medført, at elever, der vurderes til at have et behov for specialpædagogisk støtte i mindre end 9 lektioner om ugen, ikke længere er berettigede til en sådan støtte.

Forud for vedtagelsen af loven havde Finansministeriet udgivet en rapport om specialundervisning, hvoraf det fremgik at 14,3 procent af folkeskolens elever modtog specialundervisning i 2008/2009, og at udgiften hertil udgjorde en betydelig post på folkeskolens budget (Finansministeriet 2010,13-14). Inklusion udgjorde således et større tema i den skolepolitiske debat. Hvor loven hentede politisk legitimitet i den UNESCO-baserede Salamancaerklæring om inkluderende uddannelsesinstitutioner, så talte kritiske stemmer om inklusion som en "spareøvelse" (Ratner 2011; Lund 2012).

For det andet trådte en ny folkeskolelov i kraft i 2014. I forbindelse med lanceringen af reformen blev skolens evne til at forbedre danske elevers præstationer i PISA-målingerne problematiseret, og særligt blev det fremhævet, at skolen i ringe grad havde formået at løfte de svage og de stærke elever. Således lød et af de overordnede mål for reformen, at "Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan" (Undervisningsministeriet 2013a,2). Reformen blev af den socialdemokratiske undervisningsminister lanceret som "Ny nordisk skole", der skulle forene en nordisk tradition for barnecentreret pædagogik med inspiration fra skolesystemet i Ontario, Canada (Antorini 2012). Reformen indebar "en længere og mere varieret skoledag" med en forhøjelse af timetallet i de traditionelle fag samt

nye elementer som bevægelse, involvering i lokalsamfundet samt 'understøttende undervisning' (Undervisningsministeriet 2013b). Sidstnævnte var tænkt som nyskabende, aktivitetsprægede undervisningsformer, som også pædagoger kunne varetage (Antorini 2013). Med den forlængede skoledag er SFO-pædagogerne tiltænkt en større rolle i skolen, idet den tid, hvor børnene er i SFO, med reformen er blevet reduceret (Undervisningsministeriet 2013a).

Reformen blev fulgt op af en ministeriel undervisningsvejledning til skolernes arbejde med "Læringsmålstyret undervisning", der skulle sikre en mere systematisk tilrettelagt og udført undervisning i folkeskolen (Undervisningsministeriet 2014a). Endvidere blev trivsel sat på dagsordenen, og det blev besluttet at gennemføre årlige spørgeskemabaserede trivselsmålinger på alle klassetrin (Undervisningsministeriet 2014b). Endelig blev der nedsat en ekspertgruppe, der skulle komme med anbefalinger til at "styrke klasseledelse og mindske den undervisningsforstyrrende uro" i skolen (Undervisningsministeriet 2013b).

Om det empiriske materiale og dets tilblivelse

Feltarbejdet er foretaget i 2015-2016 på to folkeskoler og omfatter observationer og samtaler i to 3. klasser, interview med lærere, pædagoger[49] og afdelingsledere samt PPR-psykologer tilknyttet skolerne[50]. Endvidere interview med psykiatere, psykologer og sygeplejerske fra Børne-og Ungdomspsykiatrien[51]. Det empiriske materiale består således af feltnoter fra observationer i klasserum, tegninger og fotos af klasserummenes indretning, feltnoter fra observationer i frikvarterer, af personalets udvekslinger i pauserum og på møder, fra observationer i SFO'erne samt transskriptioner af i alt 15 interview (samlet oversigt over det empiriske materiale er vist på side 27)[52].

De to skoler

De to skoler er udvalgt med henblik på at opnå en vis variation i materialet. Som følge af afhandlingens fokus på velfærdsarbejdets viden angår spørgsmålet om variation især praksis i klasserummene. På baggrund af andre studier er det plausibelt at antage, at en skoles beliggenhed og optageområde kan have betydning for læreres og pædagogers praksis, eksempelvis i form af særlige forståelser af specifikke elever (Gilliam 2014,114; Palludan

[49] I hver af de to klasser er der tilknyttet en fast pædagog, der også arbejder i SFO'en. Derud over er der periodisk tilknyttet pædagoger med støttefunktion til specifikke elever. De faste pædagoger, 'skolepædagoger', er til stede i klasserne i de fleste af undervisningslektionerne og varetager endvidere selvstændigt fagelementerne *Bevægelse* og *Understøttende undervisning.*

[50] PPR = Pædagogisk Psykologisk Rådgivning er placeret i de kommunale forvaltningers skole-børneområde. Psykologerne i PPR foretager pædagogisk-psykologiske vurderinger af henviste børn og yder vejledning og rådgivning til forældre og pædagogisk personale (Bekendtgørelse nr. 693, 2014).

[51] Børne- og ungdomspsykiatrien er placeret i det regionale sundhedsvæsen og yder "forebyggelse, diagnostik, behandling, opfølgning og rehabilitering af mentale og adfærdsmæssige forstyrrelser og psykiske sygdomme hos børn og unge" (Sundhedsstyrelsen 2017,1).

[52] Jeg overvejede yderligere at foretage observationer i hhv. PPR og børne-og ungdomspsykiatrien, men måtte afgrænse mig fra det af tidsmæssige årsager. Dog deltog jeg i et enkelt netværksmøde i den børne-og ungdomspsykiatriske klinik.

2005). Spørgsmålet om variation angår altså de traditioner og specifikke praksisser, som man måtte have udviklet på den enkelte skole.

Min strategi har således været at få adgang til to skoler beliggende i samme kommune[53], men med en socioøkonomisk forskellighed i elevgrundlaget. Da folkeskoler primært optager elever fra deres skoledistrikt, er skolernes elevprofil præget af de socioøkonomiske forhold i det lokalområde, de er beliggende i[54]. Konkret valgte jeg at benytte opgørelser over karaktergennemsnit for den pågældende kommunes skoler og udvalgte på den baggrund to skoler placeret i hver sin ende af afgangsklassernes karaktergennemsnit ved Folkeskolens afgangsprøve i 2014[55]. I afhandlingen kaldes de to skoler henholdsvis Nordskolen og Sydskolen[56]. Nordskolen er beliggende i et kvarter med hovedsagelig villabebyggelse. Ifølge skolens afdelingsleder er det et område, hvor forældrene gennemgående har gode uddannelser og jobs. Sydskolens distrikt er et område med almennyttigt boligbyggeri, der af de ansatte beskrives som et udsat boligområde, samt et villakvarter. Af de børn, der kommer fra det almennyttige boligbyggeri, beskrives mange som 'tosprogede' elever.

Valget af to skoler har ikke været motiveret af et ønske om at foretage et komparativt studie, hvor den analytiske interesse centrerer sig om at foretage en komparation af et fænomen på specifikke parametre[57]. Imidlertid har det i løbet af afhandlingsarbejdet vist sig, at 'sammenligning' har presset sig på. For det første i form af en opdagelse af at lærere og pædagoger aktivt formulerer sig om praksis på 'deres' skole med dens børn og forældre i forhold til, hvordan det er på kommunens øvrige skoler. Sammenligning er altså her på spil som struktureringsprincip i læreres og pædagogers tænkning om praksis. For det andet er det undervejs i mit arbejde med analyserne blevet klart, at 'sammenligning' kan fungere som analytisk strategi til at få øje på temaer og mønstre i det empiriske materiale. Fænomener og praksisser, som er på spil i én klasse eller lektion, kan føre til overvejelser over, hvorvidt lignende forhold er på spil generelt eller synes specifikt knyttet til eksempelvis den enkelte lærer,

[53] Med valget af skoler i samme kommune ville jeg undgå at skulle tage højde for lokale politisk-administrative forskelle på skoleområdet.

[54] Der er i udgangspunktet frit skolevalg til den danske folkeskole, men distriktets børn har forrang (Undervisningsministeriet u.å.,a)

[55] At de to skolers elevgrundlag adskiller sig fra hinanden i forhold til elevernes socioøkonomiske baggrund fremgår af Undervisningsministeriets socioøkonomiske referencer for grundskolekarakterer. De socioøkonomiske referencer viser, hvilket karakterniveau elever med samme målbare baggrundsforhold som skolens elever har på landsplan (Undervisningsministeriet u.å.,b). Af kommunens kvalitetsrapport 2013/2014 fremgår det, at der mellem de to skoler er en forskel i socioøkonomisk reference på en faktor 1,5. Dette viser, at elevgrundlaget på Nordskolen har en højere socioøkonomisk baggrund end eleverne på Sydskolen (Af anonymiseringshensyn angives ikke kilde til kvalitetsrapporten).

[56] Skolerne er således anonymiserede. Der findes i Danmark flere skoler med tilsvarende navne, men det er altså ikke disse skoler, der indgår i undersøgelsen.

[57] 'Komparation' udgør et centralt element i sociologiens metodediskussioner, hvor det historisk har knyttet an til spørgsmålet om kausalitetens rolle i den sociologiske analyse (Tonboe 2000,117). Durkheim fremførte i sin metodelære *Den sociologiske metodes regler*, at komparation - "de samvirkende variationers metode" – må være "de sociologiske undersøgelsers forskningsinstrument par excellence" (Durkheim 2000, 157). Her skulle komparationen således bidrage til at kunne fastslå kausale relationer mellem "serier af variationer" i et socialt fænomen og dets årsag i en samfundsmæssighed (Tonboe 2000,118; Durkheim 2000,160,163).

klasse og skole. Sammenligning udgør altså i afhandlingen dels et empirisk fund, dels et analysestrategisk greb, som undersøgelsesdesignet med de to skoler giver mulighed for at anlægge.

Med hensyn til udvælgelsen af klassetrin var min oprindelige plan, at feltarbejdet skulle tage udgangspunkt i to 1. klasser fra skoleårets begyndelse. Ved at observere nystartede klasser var ideen at følge processer, hvor de voksnes bestræbelser på at lære børn at gå i skole ville fremstå særligt tydelige. Imidlertid var det ikke muligt at få adgang til at observere i 1. klasser; lærerne ønskede ikke at have en observatør på sidelinjen.[58] I stedet blev det muligt for mig at følge en 3. klasse på hver skole, idet lærere og pædagoger i de to klasser meldte tilbage til afdelingslederne på skolerne, at de gerne ville deltage. Klassen på Nordskolen har 20 elever, og den på Sydskolen 21 elever. Valget af 3. klasserne viste sig at have den fordel, at lærere og pædagoger kunne fortælle om deres erfaringer med arbejdet med eleverne siden deres start i 1. klasse; hvad der havde voldt dem vanskeligheder, og hvordan de havde tacklet det.

Jeg indledte feltarbejdet med klasserumsobservationer, og konkret var jeg skiftevis i de to 3. klasser på de to skoler et par gange om ugen i en periode hen over 3 ½ måned. I alt har jeg taget observationsnoter fra 74 lektioner. Herudover har jeg været i SFO'erne og fulgt eleverne fra 3. klasserne der i to dage. Min plan var også at observere forskellige møder i personalegrupperne på skolerne. Det viste sig at være vanskeligt, fordi der i realiteten ikke blev afholdt så mange møder mellem lærere og pædagoger. Det lykkedes dog at få adgang til at observere et møde med pædagoger og lærere i indskolingen på Nordskolen, og på Sydskolen et møde mellem lærere og AKT-lærer.

Under og efter observationsperioden interviewede jeg de lærere og pædagoger, som var de primære voksne i de to 3. klasser, nemlig dansk- og matematiklærerne, 'skolepædagogerne' samt en pædagog med støttefunktion for en specifik elev. Derudover har jeg som led i feltarbejdet haft samtaler med 8 lærere og 6 pædagoger tilknyttet klasserne samt andre lærere og pædagoger, som jeg mødte i personalerummene og i SFO'erne[59]. Jeg har endvidere interviewet de to afdelingsledere for indskolingen, som 3. klasserne organisatorisk hører under. Afdelingslederne er tæt på den daglige praksis i indskolingens klasser og involveres løbende i situationer med elever, der opleves som forstyrrende.

[58]Denne forhindring kom ikke som en overraskelse: Folkeskolen er i disse år arena for et stigende antal udviklingsprojekter, initieret af de kommunale skoleforvaltninger. En del af disse projekter har til formål at realisere elementer af skolereformen (Folkeskolen 2017). Tilbageholdenheden i forhold til at lukke en forsker ind i klassen kan tolkes som udtryk for en vis projekt-træthed på skolerne. Desuden erfarede jeg i løbet af feltarbejdet, at det at starte nye 1. klasser op af lærerne betragtes som et udfordrende og komplekst arbejde, som tilstedeværelsen af en observatør kunne sætte yderligere under pres.

[59] Planen var endvidere at interviewe AKT-lærere, men grundet mange arbejdsopgaver og sygdom var de forhindrede eller ønskede ikke at deltage. Det blev dog muligt for mig at observere en AKT-lærers arbejde på Sydskolen en formiddag, hvor jeg også fik mulighed for at tale med hende.

Ekspertise 'rundt om' skolerne

Som følge af mit fokus på at undersøge viden om *den forstyrrende elev* som et socialt felt, hvor aktører fra forskellige dele af velfærdssystemet spiller ind, har jeg valgt at foretage interview med aktører fra Børne-og Ungdomspsykiatrien (BUP) og Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR). Jeg er gået efter at interviewe de aktører, der er 'tættest' på eleverne og skolerne: Fra PPR de to psykologer, der er tilknyttet henholdsvis Nord- og Sydskolen. I deres funktion som rådgivende for skolernes personale og med undersøgelses- og vejledningsopgaver omkring enkelt-elever er de to psykologer således involveret i det pågående arbejde omkring *den forstyrrende elev.* PPR-systemet har de senere år – og særligt i forlængelse af inklusionslovgivningen – været præget af bestræbelser på at gentænke skolepsykologiens formål, arbejdsmetoder og organisering. På indholdssiden omfatter dette især udviklingen hen imod såkaldt konsultative praksisformer, hvor PPR-psykologer i højere grad skal have en rådgivende funktion i forhold til dagtilbud og skolers arbejde med at realisere målet om inklusion i hverdagen (Dansk Psykologforening 2018; Ratner 2013,77; Tanggaard og Elmholdt 2006).

Børne-og Ungdomspsykiatrien kan siges at arbejde på lidt længere distance af skolerne og inddrages typisk i forløb, hvor et barn først har været i kontakt med PPR, og hvor det i samarbejde med forældre vurderes, at der er brug for bistand fra børne-ungdomspsykiatrien[60]. BUP varetager undersøgelses- og behandlingsarbejde i relation til børn i både ambulant regi og gennem indlæggelse. Jeg har interviewet to børne-ungdomspsykiatere, en psykolog samt en sygeplejerske fra den regionale børne-ungdomspsykiatri, som børn fra begge 3. klasserne er i kontakt med. Desuden fik jeg mulighed for at følge arbejdet i den børne-og ungdomspsykiatriske klinik en formiddag, hvor jeg deltog i et netværksmøde samt havde uformelle samtaler med medarbejderne omkring dette barn.

Tre analytiske snit

I de følgende tre kapitler præsenterer jeg analyser, der til sammen udgør feltskitse I. Analyserne baserer sig på det empiriske materiale produceret gennem feltarbejde og interview. Opbygningen af feltskitsen er struktureret i tre analytiske snit:

Den første analyse, *klassen*, tager sin indgang via klasserummet og undersøger, hvordan viden om *den forstyrrende elev* er etableret - og løbende etableres - via praktikker rettet imod at håndtere en gruppe af børn. Den anden analyse, *elever der popper op*, stiller skarpt på, hvordan enkelt-elever bliver til som forstyrrende i skolen, og hvordan der kan iagttages bestræbelser på at placere sådanne forstyrrelser i en årsag. I kapitlet undersøges, hvordan en række *grundforståelser* af *den forstyrrende elev* udgør mentale strukturer, der former, hvad der forekommer fornuftigt at tænke og gøre i relation til sådanne elever. I det sidste kapitel, forstyrrelsens grunde, udvides analysen til at omfatte Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

[60] En anden indgang til børne-ungdomspsykiatrien er gennem familiens egen læge, som kan henvise barnet til udredning.

samt Børne- og Ungdomspsykiatrien. Her undersøges grundforståelser og deres forankring i aktørernes erfaringer, set fra de udsigtspunkter, som de to institutioner udgør.

Kapitel 6. Klassen

Praktikker knyttet til *den forstyrrende elev* antager forskellig form alt efter den specifikke opgave og institutionelle kontekst, som de finder sted inden for. Håndteringer af elever, som skolen har vanskeligheder med, finder eksempelvis sted via arbejdsgange, hvor der holdes møder om sådanne børn. I sådanne processer er der fokus på individuelle elever, der allerede er udpeget som forstyrrende. Som diskuteret i kapitlet om forskningskontekst vil jeg imidlertid starte analyserne et andet sted, nemlig i den hverdagslige praksis som *den forstyrrende elev* er indlejret i - i klasserummet. Når analyserne således tager afsæt i, hvordan der holdes skole, er det for at forankre dem i en uddannelsessociologisk og prakseologisk optik: Skolens opgave er at socialisere, hvilket indbefatter en viden om det forstyrrende. I dette perspektiv har *den forstyrrende elev* ikke nogen essentiel eksistens, men bliver til i skolens socialiseringspraksis.

I løbet af feltarbejdet på skolerne lagde jeg mærke til, hvordan lærere og pædagoger var optagede af at få eleverne til at agere som en samlet gruppe – en klasse. Det, at kunne få en klasse til at fungere var noget, som fyldte meget hos lærerne, her Jakob på Nordskolen: "[jeg] har bestemt gjort mig nogle erfaringer (…). For hvordan man griber tingene an, hvordan man sætter rammerne op meget tydeligere for dem" (Ja21). Lærere og pædagoger udtrykker det sjældent så eksplicit, men i deres forståelse af skolens udfordringer med *den forstyrrende elev* ligger, at dette fænomen *kan* hænge sammen med deres evner til at 'styre' en klasse.[61]

I dette kapitel, *klassen*, sætter jeg fokus på den praksis, hvori fænomenet *den forstyrrende elev* bliver til, nemlig i læreres og pædagogers arbejde med at 'holde skole'. Dette blik ind i klasserummet peger på, hvordan *den forstyrrende elev* ikke er en fast størrelse med en bestemt fremtrædelse, men noget der løbende bliver til via kropsligt-materielle praktikker, hvorigennem lærere og pædagoger er optagede af at etablere en gruppe af børn som klasse.

Med udgangspunkt i materialet fra feltarbejdet i klasserummene stiller analyserne skarpt på, hvordan viden om *den forstyrrende elev* er indarbejdet i det at håndtere en gruppe af børn. Viden undersøges altså her i sin *positive* form, det vil sige som praktikker rettet imod at etablere en velfungerende klasse, og – i samme moment – at foregribe forekomster af *den forstyrrende elev.* I det følgende tager analysen sin indgang i 3.y's klasselokale på Sydskolen.

[61] I de seneste to årtier har der været et stærkt fokus på 'klasseledelse' i skolen. Begrebet har sit udspring i det amerikanske Classroom Management, der med afsæt i en behavioristisk tænkning fokuserer på, hvordan læreren strukturerer elever og indhold i klasserummet (Krejsler og Moos 2014,5-7). Læreren Jakobs refleksion kan derfor betragtes som en selvkritik, der refererer til det stærke fokus på læreren som en professionel leder, der via planlægning og struktur formår at minimere uro og skabe et frugtbart læringsmiljø. Imidlertid må lærernes optagethed af at skabe 'ro og orden' i klassen betragtes i et længere tidsperspektiv: Det at få 'styr på' eleverne er et krav til læreren, der synes lige så gammelt som skolen selv (Appel & Fink-Jensen 2013,76).

At kalde til orden: Klokken, blikket og stemmen

> Det har ringet ind, og børnene kommer lidt efter lidt ind i klasseværelset. De fordeler sig på bænkene, der er stillet op så eleverne sidder med ansigterne vendt mod tavleområdet. Læreren Hanne kommer ind og sætter sig på sin kontorstol foran tavlen. Hun holder en IPad i hånden. Børnene småsnakker. Da alle børn er kommet ind, drejer hun rundt på stolen og lader sin finger slå på en lille klokke, der står på bordet skråt bag hende, og der lyder et højt 'ding'! Børnene retter sig op, kigger på læreren og holder op med at snakke. Pædagogen Martin kommer ind i rummet og placerer sig stående op ad vindueskarmen. Han kigger skiftevis mod læreren ved tavlen og ud over børnene. (Observation Sydskolen)

En scene som denne udspiller sig regelmæssigt på Sydskolen, når en ny dag eller lektion begynder. Herefter former de næste minutter sig typisk som en kortere lærerinitieret dialog (fx 'hvad har I lavet i weekenden') og derefter læreroplæg samt demonstration af opgaveløsning på tavlen. Eleverne ses at være kendte med denne form, og de spiller oftest ind i den, som det forventes. De rækker hånden op, når læreren inviterer til, at de skal give deres besyv med, eller hvis de vil spørge om lov til at gå på toilettet. Når pædagogen er i klassen, holder han eller hun øje med, hvad der foregår blandt børnene. Bliver der for meget kropslig bevægelse til, at det kan tolereres, gør pædagogen tegn til, lægger en hånd på, eller tysser på en elev.

På både Nord- og Sydskolen kan iagttages, hvordan en række elementer og deres brug skaber en struktur for, hvordan *klassen* etableres. Den store klokke kalder eleverne ind fra skolegården og ind i klasseværelset, hvor borde og stole ligeledes kalder på, at eleverne sætter sig – i hvert fald når læreren er til stede i klasseværelset. Eleverne sidder på faste pladser, men kan – som det viser sig undervejs – af de voksne midlertidigt flyttes, hvis det vurderes at være nødvendigt i forhold til at få en elev til at være stille. Pladser forlades dog, når der skal laves gruppearbejde, eller da eleverne på Sydskolen en dag skal se film: Her har det et praktisk-fagligt formål og accepteres.

På Sydskolen har man indført den lille klokke, som yderligere kalder på elevernes opmærksomhed, og denne klokke anvendes normalt kun af læreren. Der er en funktionel forskel på den store og den lille klokke: Den store kalder kroppene ind i rummet og på pladserne, mens den lille kalder elevernes ansigter vendt mod læreren og kroppene i ro. På Nordskolen har man ikke en klokke inde i klasseværelset og her kaldes til samling på forskellige måder, eksempelvis ved at læreren står ved tavlen med ansigtet vendt mod eleverne og siger højt og bestemt: "3. x"! eller "schyy", mens læreren stikker en hånd i vejret med håndfladen mod eleverne (N 3,6)[62].

[62] Brugen af signaler i klasserummet fremhæves i litteratur om klasseledelse som eksempel på 'god' praksis, idet det bidrager til indarbejdelsen af rutiner (Andersen 2014,388; Plauborg 2010). Dette princip synes imidlertid ikke at være noget nyt i skolens historie. I sin Foucault-inspirerede analyse af den norske skole citerer Peter Aasen sognepræsten Faye, der i midten af 1800-tallet anbefalede en "liten Klokke eller Pibe, hvormed Læreren kan paabyde Taushed, naar Mumlen skulde blive for tydelig" (Faye 1853,140, citeret i Aasen 1992,46). I studier af danske lærerinstrukser fra starten af 1800-tallet vises tilsvarende, at læreren anbefaledes at anvende ritualer som middel til den

Karakteristisk for den måde lærerne kalder til ro på, er at elever 'råbes an' som *klasse*. Elevernes kroppe, der altid er lidt i bevægelse, søges bragt til at fungere som én organisme eller krop. Klokkerne, lærerens bestemte, og ofte venlige, stemme og blik ud over eleverne, pædagogens holden øje, de faste pladser, tavlen og projektoren udgør nogle af de elementer, der til sammen ses at være virkningsfulde i relation til at få elever til at agere som klasse. Det er elementer, som synes at opnå en virkningsfuldhed ved at blive bragt i anvendelse i specifikke sammenhænge og på måder, der genkendes som naturlige og autoritative af eleverne. Som sådan kommer de til at fungere som en art aktører, der indgår i læreres og pædagogers arbejde med at etablere klassen.

Videnspraktikkerne kan her betragtes som et ordensarbejde, der retter sig imod at arrangere en 'uordentlig' hob af elev-kroppe på en måde, så forekomsten af forstyrrelser foregribes. Det er et arbejde, der på en umærkelig måde betjener sig af nogle ordensprincipper, der er indarbejdet i klasserummets materialitet og i de kroppe, der er i rummet. Det bliver særlig tydeligt, hvis man ser nærmere på, hvordan ting, rum og handlinger er distribueret og afgrænset mellem klasserummets lærere og pædagoger. Analysen i det følgende har fokus på, hvordan det, der alment omtales som *samarbejde* mellem klassens lærere og pædagoger kan betragtes som en *arbejdsdeling*, der i det empiriske materiale træder frem som mere eller mindre tydelige grænser og opdelinger af arbejdet med *klassen*.

Rum, ting og opgaver: Fordelinger og forbindelser

Klasseværelset kan betragtes som et rum opdelt i zoner, der overvejende indtages af enten elever, lærere eller pædagoger. Læreren er hyppigt placeret *oppe* ved tavlen og altid i begyndelsen af timen, og når der foregår aktiviteter i plenum. Elever er placeret *nede i* rummet, og det samme er pædagogerne i de lektioner, hvor de er til stede. Her kan de enten stå ude *ved siden af* elever i plenum, eller, som det ofte sker på Nordskolen, sætte sig på en stol hos en elev. Adverbierne *oppe* og *nede* i klassen anvendes af lærere og pædagoger, når de taler om deres arbejde i klassen, og synes at spejle de voksnes naturliggjorte kropslige praksisser i rummet (fx Jo13). Lærerens zone udvides typisk i løbet af en lektion, hvor elever skal arbejde alene eller med sidemakker om en opgave; så går læreren rundt blandt eleverne. Pædagogens zone udstrækkes kun sjældent til området oppe ved tavlen i den tid, hvor læreren er i rummet. Lærerens og pædagogens bevægelser i rummet er således forskelligt distribueret. Mens lærerens bevægelser typisk udgår fra tavleområdet og lærerens bord, så ses pædagogens bevægelser at være tættere knyttet til elevernes zone *nede* i rummet og *ved døren*. Pædagogen kan ind i mellem bevæge sig *ud af* klasserummet; det kan være for at give et barn en 'pause' (hvis eleven betragtes som støjende), eller for selv at holde pause eller varetage en anden opgave. Denne brug af rummet er knyttet til, hvad aktørerne omtaler som undervisning og de opgaver henholdsvis lærere og pædagoger varetager her. Betragtet som bevægelser i og ud af zoner bliver det imidlertid synligt, at lærere og pædagoger 'kredser'

daglige disciplin og orden, eksempelvis via brug af fløjten som signal til undervisningsdagens begyndelse (Larsen, Nørr & Sonne 2013,215,234).

om eleverne på måder, der bidrager til at forme *klassen* som en praktisk håndterbar størrelse.

Denne funktionelle deling af klasserummet henter kraft gennem artefakters brug og binding til specifikke steder og personer. Tavlen, kridtet, whiteboardet, tuschpennen og projektoren bruges generelt kun af læreren, og det samme gælder andre lærer-bundne artefakter som klokken, den store lineal og forskellige materialer, der kan ligge på lærerbordet ved tavlen eller være låst inde i skabet. Lærerne har typisk disse ting i hænderne eller er beskæftigede med at betjene dem, mens eleverne og pædagogen ser på. To af pædagogerne ses ofte med hænderne i lommerne, når de går rundt blandt eleverne. Det samme er ikke tilfældet med lærerne, der hyppigt gestikulerer, når de taler ved tavlen og har kridt eller andet i hånden. At pædagogens bidrag til det løbende arbejde med at etablere klassen generelt ikke understøttes af rummets artefakter, er et forhold, der registreres af pædagogerne. Da læreren Jakob beder pædagogen Sanne om at dele kopiark ud til eleverne, siger hun, henvendt til mig: "Endelig får jeg lov til at dele ud alene. Jakob plejer at dele arkene mellem os, og det er irriterende ikke at måtte gøre det selv" (N 1,2).

I den del af undervisningstiden, hvor læreren er ved tavlen og elever lytter eller er i dialog med læreren, er der opmærksomhed på, at elever ikke sidder med noget i hænderne. En dag i plenum med læreren Karin sidder en elev og leger med en elastik. Karin ser det og bevæger sig hen til eleven og siger: "Jeg tager den fra dig", tager elastikken og lægger den på lærerbordet (S 1,2).

Elever forventes at være tomhændede, med mindre de er beskæftigede med aktiviteter og opgaver, der involverer brug af 'godkendte' materialer. Elevernes ejendele, skoletasken med indhold og bøger, der står i elevers kasser, er som sådan 'godkendte' ting der har med skolen og arbejdet i klassen at gøre. Imidlertid gøres der fra lærere og pædagogers side et løbende arbejde med at regulere, hvornår og hvordan disse ting bliver taget frem og i brug:

> Therese (lærer): "I må hente jeres bøger". Elever går hen til reolen og tager deres bøger (N 4,1). Og – i en anden situation - pædagog Sanne til Victoria: "Pak maden væk"! Victoria: "Jeg ved det godt". Hun pakker maden ned i madkassen, Sanne tager den og lægger den over i vindueskarmen (N 4,5).

Elevens egne ting betragtes som nogle, der, hvis de tages i brug i forkerte situationer, kommer til at forstyrre eleven. I 3. x står følgende tekst indrammet i et hjørne af tavlen: "Intet legetøj i klassen".

At etablere en gruppe af børn som *klasse* implicerer at tage rum og ting i anvendelse på måder, som respekterer en forventningsstruktur, der kan betragtes som indskrevet i elevers, læreres og pædagogers kroppe og rummets indretning og ting. At denne form for viden er noget, der hele tiden må søges etableret, og som sådan er skrøbeligt, bliver åbenbart i situationer, hvor den ikke virker efter hensigten. Det sker en dag, hvor pædagogerne skal overtage undervisningen i 3. y på Sydskolen:

> Aslan og Jonas kommer ind i klassen. Læreren Hanne er gået hjem med tandpine, og derfor er pædagogerne blevet bedt om at tage dansktimen. Aslan siger henvendt til mig: "Nu skal du se mine lærerskills". Han smiler og sætter sig på kontorstolen ved tavlen. Eleverne kommer ind fra gården, og Aslan siger, de skal sætte sig ned på bænkene. Han leder efter klokken, han finder den, nu kigger han op på eleverne. Jonas sætter sig ved siden af, men den kontorstol, han har sat sig på, er ved at vælte, fordi den mangler et hjul. Han finder en anden. Der er let bevægelse og stemmer fra eleverne.
>
> Aslan siger hurtigt til dem, at de skal tage deres nøgleringe af (som de har fået ved et besøg på genbrugspladsen tidligere, og som mange har om halsen). Flere af børnene går hen og lægger nøgleringene på deres pladser, og det giver bevægelse i rummet. Der kommer en elev ind i rummet, han sætter sig, og Jonas går hen til ham og siger "tag nøgleringen af"! Da eleverne igen har sat sig på deres pladser, slår Aslan hårdt på klokken: 'Ding'! Eleverne snakker videre med hinanden. Aslan slår igen og igen på klokken, hurtigt lige efter hinanden, men der bliver ikke ro. Til sidst hæver han stemmen, og der bliver stille. Så begynder han at fortælle dem om, hvad de skal lave i timen (S4,3).

Det at 'styre en klasse' indebærer praktiseringen af en form for autoritet, der er knyttet til en *praktisk sans*; en 'ageren lærer' som omfatter kroppen, stemmen, kontorstolen og klokken. Som det fremgår, lykkes dette kun delvist for Aslan og antager nærmest form som en mimen af 'lærer', hvilket umiddelbart registreres af eleverne. De to pædagogers forsøg på at opnå kontrol i rummet ved at bede eleverne om at tage deres nøgleringe af bidrager i første omgang kun til mere kropslig aktivitet. Aslans 'ageren lærer' blotlægger den særlige viden, som er knyttet til læreren som samlet autoritetsfigur; en figur som pædagogen både savner erfaring med og legitimitet til at håndhæve i rummet. Miskendelsen af pædagogen som én der kan 'gøre' lærer står klart for Aslan og udtrykkes med hans ironiske bemærkning om 'lærerskills', som han retter imod mig, observatøren. Min tilstedeværelse gør antageligt situationen mere spændt, fordi den synliggør for pædagogerne, hvad der er på spil: En risiko for at falde igennem som én, der ikke kan 'få styr på' klassen.

Dette udsnit af empirien kan pege på, at viden i praksis her kun kommer til at fungere som viden i det øjeblik, eleverne genkender og anerkender den samlede autoritetsfigur. Den kropslige uro på elevrækkerne fungerer her som indikator for, hvorvidt og hvordan pædagogernes bestræbelser virker. Det gør de til sidst, da eleverne accepterer at spille med på pædagogernes erobringsforsøg.

Men det er ikke alene sammensætningen af elementerne pædagogen, kontorstolen ved tavlen og klokken, der rammer skævt i forhold til, hvad børnene (og pædagogerne selv) forstår som legitim autoritet i klasserummet. Når pædagogen ikke uden videre kan 'blive til' som lærer i klasserummet, kan det forstås som konsekvens af, at rummets ting og steder må tages i brug på særlige velturnerede måder. Lærerkroppen må indtage kontorstolen eller pladsen ved tavlen på en vant og sikker måde, og blikket holdes fast på eleverne, mens talen indledes. De situationer, hvor det lykkes at fastholde eleverne som lyttende, er ofte præget af en særlig timing i lærerens praksis. Den består i at gøre ting i en bestemt rækkefølge og

indebærer en form for temporalitet: En sans for hvor lang tid der bruges på et blik, en gestus, at skrive noget på tavlen. Timingen omhandler altså, hvordan man arrangerer forskellige elementer tidsligt i forhold til hinanden; noget som i lærernes praksis ofte fremstår i fuldendte former.

Denne særlige kunnen bliver, med modsat fortegn, tydelig, da Aslan skal agere lærer: Først går der tid med, at han leder efter klokken, så vælger han at bede elever om at lægge deres nøgleringe på deres pladser, hvorefter han slår på klokken på en hurtig og abrupt måde. Hans krop virker anspændt og i stedet for at vente på, at det første klokkeslag har sin virkning, slår han flere gange på den. Sammenkoblingen af ting og krop samt den særlige timing, der ses effektfuld, når den gøres af andre voksne, virker her skæv og udgør et brud med den forventningsstruktur, der er på spil. På den måde kommer brugen af klokken til at forstyrre forsøget på at få samling på børnene.[63]

Viden om hvordan børn kommer til at fungere som *klasse*, er således former for kropslige praksisser, der i samspil med rum og ting bliver virksom. Som vist tidligere kan klasserummet siges at være inddelt i lærer-, elev- og pædagogzoner, der, sammen med rummets forskellige ting, udgør praktiske og symbolske markeringer af, hvor kroppe har deres primære 'plads'. Fokuserer man på, hvordan lærere og pædagoger via deres kropslige praktikker udfylder deres 'pladser', bliver det tydeligt, at der også her er en form for arbejdsdeling.

Lærere anvender i udpræget grad talen og blikket, særligt når de i første del af timen har dialog med elever eller instruerer i en opgave. Lærerkroppen befinder sig her ved tavleområdet og blikket er vendt mod eleverne, mens der tales og vises ting på tavlen[64]. Pædagogen er lyttende, og har samtidig sit blik rettet imod elever enten fra sidelinjen (på Sydskolen) eller fra en plads nede blandt eleverne (på Nordskolen). Pædagogens krop er i bevægelse på den måde, at pædagogen i løbet af timen flytter sig hen til elever, der ses at tiltrække sig opmærksomhed. Her lægger pædagogen en arm på eleven eller sætter sig ned ved siden af. Pædagogens bevægelser rundt blandt eleverne sker oftest på en stilfærdig måde, hvor der tales dæmpet til elever eller, oftest, lægges en hånd på eller rundt om eleven. Ind imellem

[63] Man må antage, at en lærer uden de rette 'skills' på lignende vis kunne falde igennem i en situation som ovenstående. Imidlertid betyder arbejdsdelingen mellem pædagoger og lærere, at pædagogerne først og fremmest er kendt med klasserumsarbejdet fra pladserne *nede* i rummet; deres viden har dermed en anden praktisk form. Endvidere er pædagogerne, historisk betragtet, 'nye' i skolen, hvorfor deres autoritet i undervisningssituationen ikke som for lærernes vedkommende er befæstet pr. tradition. Pædagogerne kender børnene fra deres daglige gang i SFO'en, hvilket giver dem et tættere kendskab til eleverne, men samtidig også synes at svække deres position som autoritet i skolens rum.

[64] Lærerens anvendelse af blikket på denne måde må forstås i relation til 'klasseundervisning' som undervisningsform. Den svenske historiker Joakim Landahl har vist, at den strategiske brug af lærerblikket var knyttet til indførelsen af klasseundervisningsmetoden, der i løbet af 1800-tallet afløste 'den indbyrdes undervisningsmetode', hvor dygtige elever underviste andre. Lærerblikket som disciplineringsteknik synes at svækkes i 1960'erne, hvor nye undervisningsformer indføres (Landahl 2013). En lignende udvikling fandt sted i den danske skole, hvor Ernst Kaper var foregangsmand for indførelsen af klasseundervisningsmetoden omkring år 1900 (Larsen, Nørr & Sonne 2013, 215 ff.). I Helle Bjergs afhandling *Skoling af lyst* fungerer lærerblikket som analytisk prisme, hvorigennem forandringer i skolens subjektiveringsformer og deres effekter kan iagttages (Bjerg 2011,110 ff.). I relation hertil er det på baggrund af empirien interessant at iagttage, hvordan klasseundervisning udgør en dominerende form, samtidig med at lærerblikket nu 'dubleres' af pædagogblikket *nede* i klasserummet.

rettes pædagogens krop mod at få ting i rummet til at virke, som når læreren beder pædagoger om at tænde lyset i rummet, skrive noget ned eller lukke døren. I de timer, hvor der ikke er en pædagog til stede i klasserummene, ses det, at læreren i højere grad bevæger sig *ned* i rummet, ofte for at få elever til at holde op med noget, de er i gang med.

Lærerens tale virker strukturerende på det, der foregår i klasserummet. Dels gennem at styre elevernes tale (elever får taletid efter håndsoprækning), dels ved at sætte eleverne i gang med arbejde, hvilket samtidig sætter rammer for, hvad eleverne må tale om. Pædagoger forsøger at lægge en dæmper på den del af elevers tale, der tolkes som noget, der falder uden for denne skematik. Læreren styrer talen i rummet og er samtidig den, der hyppigst selv taler og kalder til orden via tale. Dette kan ske ved gentagne "schyy - schyy"-lyde, der hos nogle lærere, særligt på Nordskolen, falder hyppigt og regelmæssigt som en del af deres talestrøm[65]. Nogle lærere modererer deres tale sådan, at de anlægger et lavere stemmeleje i kombination med et venligt og vedholdende blik på eleverne; noget der ofte er virkningsfuldt i relation til at få elever til at lytte.

Pædagoger ses ind imellem at bryde med normen for, hvem der skal tale og hvornår, eksempelvis ved at tale (for) højt til børn, mens læreren underviser ved tavlen (fx N3,10). På Sydskolen roser lærerne en pædagog for at gå stille rundt og iagttage børnene, og de fremhæver denne pædagog, fordi han "hverken som person eller som pædagog jo [er] frembusende, men lytter" (Ka17). Som sådan aftegnes en form for arbejdsdeling, hvor læreren i særlig grad strukturerer rummet via talen og blikket, mens pædagogen nede fra sin plads holder øje med eleverne og hurtigt kan rykke ud.

Tid og aktivitet som strukturerende princip for klassen

Tid er et fænomen, der, ud fra det empiriske materiale, ses at være centralt i forhold til at få klassen til at agere som *klasse*. Tid forstås her som såvel et praktisk organiseringsprincip som en mental struktur, der bevirker, at strukturering i tidsintervaller forekommer som en velkendt og naturlig måde at organisere hverdagen på. Generelt er lektionerne opdelt i sektioner med specifikke aktiviteter, der afløser hinanden efter, hvad der ligner et princip om vekslen mellem elevers deltagelsesmåde i form af lytten, spørgen, kommentering, individuelt arbejde og arbejde med sidemakker eller i mindre grupper. Ofte er der hurtige og regelmæssige skift i aktiviteter, hvilket peger på en indarbejdet fornemmelse for, hvor lang tid elevgruppen kan fastholdes. I det følgende vises det, hvordan læreren Hanne på Sydskolen holder eleverne beskæftigede via en tidsligt afgrænset aktivitet.

> Kl. 8.45 Hanne: "Så skal i gå hen til bænkene med jeres bøger". Eleverne går hen til deres pladser og sætter sig. Hanne slår på klokken: 'Ding'! Hun sidder med læsebogen, kigger på elever: "Det er Christian, der starter". Christian og en anden dreng (læsemakkere) rejser sig, går op til tavlen og læser et tekststykke højt på skift. Hanne giver næste makkerpar, Hamid og Sami, besked om at komme op til tavlen og læse højt. Hanne: "Ikke så hurtigt, man skal huske på, at

[65] I sin afhandling om lærerpraksis beskriver Martha Mottelson tilsvarende 'schh-lyde' som noget er der karakteristisk for nogle lærere og er fraværende hos andre, og foreslår at 'schh-lyden' kan betragtes som en "markering af lærerens tilstedeværelse netop som lærer" (Mottelson 2010, 82). I mit materiale fremstår 'schh-lyde' også som knyttet til lærerne, hvilket hænger sammen med lærerens monopol på brug af stemmen i undervisningstiden.

> det at læse flydende er ikke kun hurtigt, det skal være sådan, at man kan følge med". Hanne til eleverne: "Skal vi gøre det sådan, at dem der har læst lægger bogen væk. I bladrer og kan ikke følge med"! Hanne går rundt og samler bøger ind. Elever læser fortsat op fra teksten på skift, indtil hele dagens tekst er læst op. Kl. 8.58. Hanne: "Godt gået, flot. Så fik vi øvet et af målene – hvad var det for et"? Elever har hænder i vejret: "At læse flydende". Hanne: "Ja (…). Nu skal I tale om, hvad I ved om de fire personer i bogen"(S3,3-4).

Udsnittet kan pege på, hvordan lærerne typisk organiserer undervisning i sekvenser, der er indrammede af en afmålt tid og specifik aktivitet, som her relateres til de opstillede mål. Endvidere kan eksemplet vise, hvordan der inden for aktiviteten højtlæsning, der her i alt varer 13 minutter, også kræves en form for temporal kompetence hos eleverne, idet elever, der læser for hurtigt eller for langsomt, bemærkes af læreren. Yderligere peger situationen på, at struktureringen af aktiviteters varighed og indhold justeres undervejs, når læreren synes at mærke, at eleverne er ved at blive urolige – som når bøgerne menes at forstyrre dem i at følge med i oplæsningen.

I undervisningstiden giver lærerne således løbende eksplicit udtryk for deres fornemmelser af, at elever er ved at 'falde ud', som når Jakob på Nordskolen siger til eleverne: "Hold lige de sidste 5 minutter" (N 4,8). I andre situationer er det elever, der gør opmærksom på, at tiden føles lang: Elev: "Hvornår er vi færdige"? Hanne: "Klokken er ikke så mange endnu" (S 5,4).

Fornemmelse for aktiviteters tidslige udstrækning er indarbejdet som en kropsliggjort viden hos især lærerne. Idealet synes at være, at der er et *flow* af aktivitet i rummet; et flow der samler elevkroppen gennem at være optaget af, eller i gang med, en undervisningsaktivitet. Dette bliver særlig synligt i situationer, hvor der opstår ikke-intenderede pauser i løbet af timen, som når ting 'driller'. På Sydskolen har lærerne problemer med projektoren, der tænder meget langsomt. En dag i starten af matematiktimen bliver Karin synligt irriteret over den uønskede pause, det medfører: "Ahh" siger hun, mens hun bakser med den, og eleverne snakker og laver sjov (S 1,4). Sådanne 'huller' i det flow, læreren løbende søger at etablere, håndteres ofte ved at 'hullet' fyldes. En dag ved matematiktimens begyndelse kan Therese ikke finde den store lineal. Mens hun leder med ryggen til eleverne, taler hun samtidig højt til dem om, hvad hun gør: "Nu har jeg fundet den, jeg skal lige have tid til at trække den frem" (N2,2).

Tid kan siges at fungere som en slags motor i arbejdet med klassen, dels via den tidslige strukturering af aktiviteter, dels via 'timing' i den måde specifikke aktiviteter performes på. Men 'tid' fungerer også som et redskab, som især lærerne anvender til at tilskynde elever til at arbejde. På Sydskolen, hvor den lille klokke er i anvendelse, bruges den sammen med uret på væggen til at markere over for eleverne, hvor lang tid de har til en aktivitet:

> Lærer Hanne går hen til klokken og trykker på den – ding! "Hør her, man kan skrive logbog til kvart i ni, det er, når den store viser er på 9". Hun står ved uret, der hænger på væggen ved siden af tavlen. Der bliver stille, og eleverne kigger op på uret. Mens eleverne arbejder med logbøgerne, kigger flere af dem med mellemrum op på uret (S 3,2).

Det er ikke altid, at der udstikkes en tidsramme for aktiviteten, og nogle lærere synes i højere grad at anvende påmindelser om tid som et middel til at kalde til koncentration, som her hos Jakob: "Hvordan kan I læse i den uro? Nu stiller jeg mit ur på 10 minutter. Det ringer, når I er færdige" (N 2,9). Eller hos lærer Helle på Sydskolen: "Så er der 1 minut"! (S 2,6). Ikke kun lærere, men nogle gange også pædagoger, bruger på denne måde tid som en opfordring til elever om at 'samle sig'; en brug, der på samme tid kan fungere som et løfte og en advarsel. Pædagog Sanne: "Nu er der 7 minutter tilbage – stille"! (N 3,10).

Som det ses, er de forskellige former for påmindelser om tid tæt knyttet til elevers arbejde med en opgave. Tid-plus-aktivitet ses at fungere som en opfordringsstruktur, der er kendt af elever, og som de ofte ses at tage på sig. De kigger på uret på væggen, eller de spørger: "Hvor meget tid er der tilbage"? (S3,3). "Hvor lang tid har jeg at arbejde i"? (N 4,3)[66]. Anvendelsen af tid som eksplicit struktureringsprincip handler om at få elever til at arbejde og at få alle med. Som regel fremstår det at blive færdig med en opgave inden for det afsatte tidsrum som målet i sig selv, men nogle gange udstrækkes målet til noget uden for det faglige, nemlig at holde fri - som hos lærer Therese: "Hvis alle er så hurtige, kan det være I kan få lov til at gå ud" (N4,3).

At gøre opmærksom på tid retter sig ofte mod at få 'speedet' elever op, sådan at alle bliver færdige med en opgave inden timens slutning. Det gælder om at holde eleverne til arbejdet, og dette kan gøres ved at minde dem om, hvor meget tid der er gået, og hvor meget de skal nå at lave. Hanne: "Om 3 minutter ringer jeg med klokken, så se at blive færdige" (S6,5). Jakob siger til en gruppe: "Hvor langt er I"? (N3,2).

På Sydskolen ses denne 'tid-plus-aktivitet'-logik ekspliciteret over for eleverne på særlige måder. Den lærer, som har klassen fra morgenstunden, skriver som regel dagens program på tavlen og gennemgår det med eleverne, der inviteres til at deltage i at læse programmet op og uddybe de enkelte aktiviteter. Læreren forklarer, hvad de skal lave hvornår, og nogle gange også hvorfor. Netop på Sydskolen har lærerne udviklet en praksis omkring formidling af læringsmål over for eleverne[67]. I begyndelsen af hvert modul sætter læreren som regel et lamineret ark med 'dagens mål' op på tavlen, som her i matematik:

> Karin sætter målene op på tavlen og siger: "Det er de røde, matematikmål", og hun begynder at læse op fra målene, der handler om at kunne arbejde med målestok (S1,3).

Ved timens afslutning sker det jævnligt, at læreren samler eleverne og spørger dem om, hvad de har lært i dag. Undervejs kan læreren gøre opmærksom på, hvorvidt det lykkes at

[66] Trine Øland viser i sin afhandling om 'progressive pædagogikformer', at det at have sans for tid, indgår som nødvendige dispositioner for at kunne indgå i projektpædagogisk undervisning (Øland 2007,68). I mine observationer, hvor klasseundervisning og individuelt arbejde var de dominerende former, er elevers tidskompetence bundet op på lærerens strukturering af en 'tid-plus-aktivitet'-logik, men ses tilsvarende at omfatte en forventning til elever om at kunne økonomisere med tid.

[67] Dette peger på, at lærerne på Sydskolen har taget 'læringsmålsstyret undervisning' til sig på en måde, hvor læringsmålene - materialiseret i de laminerede ark - indgår som endnu et element i lærernes bestræbelser på at etablere klassen som en funktionel enhed.

komme igennem det planlagte indhold: "Vi når ikke det hele" (S1,2). Elevernes opmærksomhed søges rettet imod den fælles aktivitet og den tid, der er afsat til at arbejde med den. Det handler om at få elever til at gøre noget og helst i samme tempo, og som vist kræver dette et konstant kalibreringsarbejde.

At holde i gang, dæmpe og give luft

Det at etablere *klassen* indebærer en konstant opmærksomhed på, hvordan elevers kroppe indgår i det flow, der løbende søges opretholdt. Som vist i det foregående retter læreres og pædagogers bestræbelser sig imod at holde øje med elevers kroppe, at holde dem beskæftigede og at holde dem placerede på specifikke pladser i rummet. Elevers kroppe skal 'falde ind' i de specifikke struktureringer af aktivitet, tid, rum og ting, som finder sted i de enkelte undervisningssekvenser. Det at ordne en hob af elevkroppe til én krop er noget, der finder sted i selve etableringen af *klassen*, og kan desuden iagttages i læreres og pædagogers mere eksplicitte justeringer af elevers kroppe, der er ved at 'falde ud'. En dag i plenum på Sydskolen, hvor eleverne sidder på bænkene med ansigtet vendt mod læreren, siger læreren Hanne: "Prøv lige at rykke dig lidt ind, Christian". Christian rykker sig ind mod sin sidemakker (S2,1).

Der foregår en løbende justering, eller 'guidning', af elevers kroppe, der er i fare for at 'falde ud'. En væsentlig del af dette justeringsarbejde er rettet imod at 'dæmpe' elevers kroppe, hvilket kan finde sted ved blot et blik fra den voksnes side, som her, hvor eleverne på Nordskolen er på biblioteket. Victoria, en elev som klassens lærere oplever som urolig, kommer hen og spørger Jakob, om hun må gå op i klasseværelset. Jakob siger "ja", kigger hende dybt i øjnene og siger bydende: "ik'"? Victoria nikker og farer afsted (N2,9).

I andre situationer sker en forebyggende 'dæmpning' af elevers kroppe på kollektiv manér. I en matematiktime på Nordskolen, hvor eleverne er i gang med at løse individuelle matematikopgaver, siger læreren Therese:

> "Godt, når I er færdige, lægger I hænderne på hovedet". Flere af eleverne lægger hænderne med håndfladerne mod baghovedet og sidder og kigger op mod tavlen. Therese siger til Victoria, hvis armstilling er anderledes end de andre elevers: "Jeg kan ikke se, om du strækker dig"? (N3,7).

Thereses bestræbelse på at forebygge, at elever, der er færdige med opgaven, begynder at lave noget andet, retter sig imod at sætte elevers kroppe i en slags fælles standby-position. Som vist opfattes pauser i flowet som risikofyldte og som huller, der skal fyldes ud. Imidlertid udgør 'stand-by'-positionen ingen sikker beskyttelse mod urolighed, fordi også den kan udfordres; eleverne kan tviste deres kropsstilling, så det bliver vanskeligt for læreren at se, om eleven laver sjov.[68]

[68] 'Ventetid' udgør et træk ved klasseundervisningsformen, idet elever må vente på at alle bliver færdige med en opgave. I et studie af klasserumspraksis i en engelsk primary school har antropologen Anna Lærke peget på, hvordan ventetid ikke blot opstår som 'naturlige' huller i tidsskemaet, men også anvendes strategisk med henblik på at di-

Elevers kroppe udgør et centralt opmærksomhedspunkt fra de voksnes side som nogle, der til stadighed må gøres bestræbelser på at få 'styr på'. Som sådan er i skolen aflejret en viden, der forudsætter, at elevers kroppe er 'vilde'. Dette synes at referere til en forståelse af børn som en slags 'naturlige' væsener, kendetegnet ved behov for at bevæge sig – behov som dog forventes at aftage og antage mere beherskede former i takt med, at børnene bliver ældre. Læreres og pædagogers forventning om, at elever har en begrænset kapacitet til at holde sig kropsligt i ro, er en forståelse som de løbende ekspliciterer over for eleverne – nogle gange som en slags løfte om, at eleverne nu snart må bevæge sig. Som da Karin siger hen imod slutningen af sit oplæg ved tavlen: "Nu kan Rasmus snart ikke sidde mere" (S5,8). Elevers kroppe skal altså med jævne mellemrum 'slippes løs', hvilket kan ske, når læreren fornemmer en urolighed blandt eleverne. I en matematiktime på Nordskolen, hvor Therese synes eleverne er for snakkende, siger hun: "I får et minut til at tale færdig. I kan gå et minut hen til flagstangen" (N3,7). Eller da Jakob i en dansktime sender eleverne på en kort løbetur (N2,10).

De (potentielt) vilde og uregerlige kroppe er altså nogen, der har naturligt behov for at 'få luft', hvilket ofte involverer at elever sendes ud af klassen og rundt på gange eller i gården. Set ud fra denne praksis fremstår *klassen* som en form for trykkoger, der risikerer at eksplodere, hvis lærere og pædagoger ikke løbende får aflæst temperaturen og reguleret den i tide[69].

På Sydskolen er det at sætte eleverne til at bevæge sig ofte indarbejdet i selve undervisningsaktiviteten. Her skal elever eksempelvis en dag i matematik ud i skolegården og måle en bane på 100 meter op, som de bagefter skal løbe. Læreren Karin tager tid på, hvor lang tid den enkelte elev er om at løbe banen og skriver ned på en blok (S1,4). Ifølge lærerne har det gennem adskillige år været en del af Sydskolens målsætninger at integrere idrætsaktiviteter i undervisningen. Da skolereformen satte *bevægelse* på skemaet, var det derfor ikke noget nyt for dem (Ha8).[70]

---

sciplinere eleverne (Lærke 1998,33ff.). I en dansk skolekontekst argumenterer Bjerg og Staunæs for, at den pædagogiske opmærksomhed i stigende grad retter sig imod, hvordan 'mellemrum' og overgange kan udnyttes til læringsaktiviteter, hvilket de benævner "mellemrumspotentialisering" (Bjerg & Staunæs 2014,25). En lignende pointe ses i Foucaults beskrivelse af lønarbejdets disciplinerende teknikker, der sætter ind på at overvåge arbejderne og eliminere forstyrrelser for "at skabe en helt og holdent nyttig tid" (Foucault 2002,166). At holde elever beskæftigede fremstår i empirien som et generelt træk ved klasserumsarbejdet og kan tolkes som en rettethed mod på samme tid at undgå uro og at optimere elevernes tid. Thereses sætten elevers kroppe på 'standby' udgør her en undtagelse fra princippet om at holde elever i gang med faglige aktiviteter.

[69] I Laura Gilliams studie af, hvordan elever bliver til som elever i skolen, optræder kategorien 'vild' som modstykke til andre kategorier som 'stille' eller 'artig'. Her og i andre studier peges der på, hvordan kategorien 'vild' særligt hæftes på drengeelever og på migrantelever, hvor den yderligere forbindes til kategorien 'balademager', hvilket diskuteres som udtryk for hegemonisk maskulinitet (Gilliam 2006,320,347; Kofoed 2003,169,273). I min analyse konstrueres 'vildskab' først og fremmest som en generaliseret forventning til skoleelevers kroppe; en forventning der er indbygget i samspillet mellem klasserummets indretning, ting og praktikker. Etnologen Billy Ehn skriver på baggrund af sit studie i svenske børnehaver, at børn i symbolsk forstand synes at optræde som dyr, der skal tæmmes og blive som mennesker (Ehn 2004,91).

[70] Med skolereformen indførtes krav om 'bevægelse' som element i undervisningen. I folkeskolelovens § 15 hedder det: "Undervisningstiden skal tilrettelægges, så eleverne får motion og bevægelse i gennemsnitligt 45 minutter om

Skolereformens krav om *bevægelse* som skemalagt aktivitet i skoletiden spiller imidlertid ind på den måde, der arbejdes med at aktivere elevers kroppe på. På de to skoler er det besluttet, at det primært er pædagogerne, der står for *bevægelse*. Arbejdet med at 'lufte' elevers kroppe søges hermed skilt ud fra selve undervisningstiden og skal foregå i den særlige bevægelsestid eller i den *understøttende undervisning*. Pædagogerne betragtes her som nogle, der har kompetencer, der gør dem egnede til at tage sig af *bevægelse*. På Sydskolen er det organiseret sådan, at SFO-pædagogerne har fælles bevægelsesaktiviteter for alle elever i de tre klasser. Imidlertid er denne skemalagte bevægelse ikke nødvendigvis noget, eleverne betragter som sjovt eller lystfuldt, og de voksne må gøre et arbejde for at få elevers kroppe uden for og 'luftes' – som her i den understøttende undervisning på Sydskolen:

> Eleverne fra alle 3. klasser er kaldt ind i z-klassens lokale. De sidder på bænke, stole, borde og i sofaen, mens pædagogerne står op. Pædagogen Bent står ved tavlen, han ringer på klokken og ser utålmodigt rundt på eleverne. Han ringer igen på klokken, der er uro, nogen slås bagest i rummet. Så slår han igen, to gange hurtigt efter hinanden. Et par af de andre pædagoger siger noget til nogle elever. Bent siger, at de skal ud og cykle, dem der har cykelhjelm med. Det er regnvejr. Nogle elever rækker hånden op og spørger, om de behøver at tage afsted? Ja, siger Bent, dem der har cykler skal - det bliver kun en kort tur, ud gennem skoven og hjem igen. Han siger, at de, der bliver tilbage på skolen, skal være stille: "Er det en aftale"? Så begynder de, der skal cykle, at gå ud. Nogle drenge siger til hinanden, at de ikke gider og siger til Bent, at de ikke har cykler med. Men pædagogen Laila har hørt det og siger, at de *skal* afsted (S5,8-9).

Forestillingen om elevers kroppe som nogle, der jævnligt skal aktiveres, synes gennemgående hos lærere og pædagoger, men får et særligt udtryk i den skemalagte bevægelsestid. Her er pædagogernes krav om, at eleverne - uanset vejret - *skal* ud og have luft knyttet til det forhold, at den understøttende undervisning skal finde sted i klasselokalerne. De mange elever samlet indendørs risikerer at støje og forstyrre andre elever på skolen – hvilket udtrykkes af Bent, der husker de tilbageblivende på, at de skal være stille. Pædagogernes praktisering af 'bevægelsestid' kan betragtes som en foranstaltning, der har til formål at befri skolens rum for de potentielt urolige elev-kroppe.

At etablere *klassen* som rum for udvikling af tilhør og socialitet

Læreres og pædagogers bestræbelser på at etablere en gruppe af børn som *klasse* ses at række ud over det, der alment diskuteres som undervisningen eller det faglige. Af både interview og observationer fremgår det, at hvad der typisk omtales som 'det sociale' i klassen, er et opmærksomhedspunkt og noget, lærere og pædagoger søger at få til at 'fungere'. Ofte diskuteres 'det sociale' som et spørgsmål om 'trivsel' og relateres ind imellem til de trivselsmålinger, som foretages på skolerne[71].

dagen" (Undervisningsministeriet 2013b). På skolerne opfyldes det nogle gange ved, at bevægelse varetages i den tid, der er sat af til 'understøttende undervisning', og som varetages af pædagogerne.

[71] I forbindelse med det forberedende arbejde op til folkeskolereformen blev der nedsat en ekspertgruppe med fokus på elevers trivsel i folkeskolen. På baggrund af gruppens anbefalinger blev der indført obligatoriske årlige trivselsmålinger på alle klassetrin (Undervisningsministeriet 2014b).

Betragtet gennem det empiriske materiale kan orienteringen mod 'det sociale', eller 'trivsel', ses at indebære en vision om klassen som en social enhed, hvor elever ikke agerer ud fra en egeninteresse, men er orienteret mod det fælles bedste. At klassen må fungere som et særligt fællesskab, som alle elever skal lære at indgå i, diskuteres som et ideal og samtidig som et behov, børn har. Lærere og pædagoger giver i interviewene udtryk for, at arbejdet med at skabe et godt miljø, hvor man anerkender hinanden, er meget vigtigt for den måde, en klasse fungerer på. Eleverne skal lære at anerkende hinandens forskelligheder, hvilket kan ske ved at der skabes en "tryg" atmosfære i klassen: "(…) altså det der samspil børnene imellem, og hvor trygge er de ved hinanden, hvor frimodige er de til at række hånden op og sige, jeg er faktisk ked af det"(Ha14).

Klassens voksne skal arbejde på at skabe et miljø, hvor elever kan udtrykke tanker og følelser og samtidig lære at lytte og anerkende andres. At skabe tryghed i en klasse handler om at anerkende forskellighed: "(…) at alle kan lære, men at alle lærer på forskellige måder" (Ka15), hvilket for matematiklærer Karin indebærer en undervisningsstrategi, hvor hun forsøger at vise, at der kan være flere forskellige måder at løse en opgave på:

> "Det der med at give plads til altså ... italesætte det der med, at der er forskellige måder at lære på, og selvfølgelig også give plads til, at de kan fortælle om det. Altså hvordan fandt du ud af det? OK, nå spændende. Hvordan fandt du ud af det? Dur' begge måder – ja, det gør de faktisk. Så er der flere børn der tror – nå, men min måde at tænke på kan måske også du'" (Ka15).

Hos Karin, som hos flere andre af lærerne, kan man iagttage en forståelse af, at klassen skal være som en tryg havn, hvor der er brug for alles bidrag og måder at gå til arbejdet på:

> "I har alle sammen metoder, for eksempel tælle på fingre, bruge centicubes" (S5,5).

Denne orientering er også rettet imod at få alle til at deltage:

> "Man lærer jo ikke engelsk ved ikke at tale engelsk, men er nødt til at kunne føle sig så godt tilpas i klassen, at man tør sige noget" (KH 15).

Det at etablere klassen som et trygt sted begrundes således med det at skabe et godt læringsmiljø, men rækker videre end det. Det ses også rettet imod, at klassen fungerer som en social entitet, en slags familie, hvor man *kender* hinanden. Det sker eksempelvis, når Hanne opfordrer eleverne til at fortælle sidemakkeren om, hvad de har lavet i weekenden (S3,1), eller når Therese fortæller eleverne om, hvorfor hun har været sygemeldt, og at hun stadig ikke er helt på toppen (N4,1). Lærerne nævner endvidere, at en af fordelene, ved at SFO-pædagogerne er kommet ind i undervisningen, er, at de kender eleverne på en anden måde; et forhold, som også pædagogerne fremhæver. Martin: "Altså, vi kender børnene bedre end lærerne gør, altså, det gør vi. Og vi ser dem jo i alle mulige andre situationer, som lærerne slet ikke ser dem i" (Ma7). Det at kende hinanden søges altså etableret ved, at man skal vide noget om hinandens liv uden for skolen. Noget personligt og noget, der kan henføres til de

tilstedeværendes livsverden, søges således trukket ind i klasserummet, hvor det skal bidrage til at styrke relationerne i klassegruppen[72].

Arbejdet med at etablere klassen som et trygt miljø understøttes af visse dele af indretningen, der refererer til hjemlighed. I begge klasser er der små potteplanter på elevernes borde, og i 3. y – hvis lokale er større end Nordskole-elevernes – er der en sofa og en lænestol i rummet. Sådanne ting er ikke usædvanlige i et dansk klasseværelse og siger noget om, hvordan det institutionelle præg søges blødt op og gjort hjemligt og 'hyggeligt'. Netop potteplanterne er nogle, som eleverne har haft med hjemmefra, og i modsætning til legetøj er de velkomne i klasseværelset, hvor de bidrager til at skabe en forbindelse til det hjemlige. Planterne ses ind imellem at fungere som udgangspunkt for små dialoger mellem læreren og eleven, som da Therese siger til Oscar: "Du har fået ny plante, basilikum"? Oscar nikker. Therese: "Er det i orden at jeg tager et par blade til frokost"? "Ja", siger Oscar (N4,1). Elever skal gerne kunne lide at gå i skole, og der arbejdes på at skabe et rum, som både børn og voksne kan føle fælles tilhør til[73].

Læreres og pædagogers orientering mod at skabe "trivsel" i klassen kan ud fra empirien iagttages som et arbejde, der sætter ind på at forme elevers socialitet på en måde, så de kan agere som skoleelever. Som sådan er det et arbejde, der kan forstås som både opbyggende og forebyggende, og som et delelement i etableringen af *klassen.* Diskuteret som "trivselsarbejde" betragter lærere og pædagoger dette som nødvendigt for, at en klasse kan fungere som en harmonisk helhed, hvor eleverne er i stand til at afværge og håndtere konflikter. Det er et arbejde, særligt lærerne på Sydskolen fremhæver, at de altid har lagt meget energi i, og oplever som meningsfyldt, fordi det kræver at læreren bringer "sig selv" i spil. Hanne:

> "Man bruger jo sig selv på mange måder, ikke. Altså, det er det, der er rigtig fint og spændende, altså også igen, som vi snakkede om i starten, er det med til at gøre vores arbejde smadder-spændende, fordi man skal ligesom spore sig ind på en børnegruppe, og hvordan får man lige vendt, hvordan får man lige justeret lidt på den knap… " (Ha4).

[72] Sally Anderson har i sit studie fra 1990'erne peget på, hvordan 'hjem' og 'familie' syntes at udgøre idealer for samvær og omgangsformer i danske skoleklasser (Anderson 2000), og argumenterer for, at denne forståelse stadig præger klasseformen og -forståelsen i Danmark (Anderson & Ford 2014).

[73] Brugen af 'ting' som potteplanter og bløde møbler, der søger at etablere 'hjem-lighed' i klasserummene, kan betragtes som udtryk for et ideal om, at skolen skal være et rart sted for eleverne samt et sted, hvor en særlig socialitet kan udvikles. Andre studier peger på, at dette fænomen udgør et centralt træk ved danske institutioner for børn (Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard og Ydesen 2014,277). Artefakterne gør det dog ikke alene. Som antropologen Ida Wenzel Winther beskriver det, er hjemlighed noget, der gøres via brugen af rum (Winther 2004,21). Interaktionen mellem Therese og Oscar peger på, at tingene får betydning og virkning gennem den måde, de tages i brug på; i situationen som omdrejningspunkt i Thereses bestræbelser på at skabe en venskabelig samtale, hvor asymmetrien i lærer-elev-relationen for en stund nedtones.

Imidlertid oplever lærerne, at deres arbejde med "trivsel" er udfordret. Afskaffelsen af *klassens tid,* der før skolereformen havde eget timetal, har ifølge lærerne betydet, at "trivselsarbejdet" formelt set ikke længere er prioriteret i lærerens arbejde[74]. Dette er til stor fortrydelse for lærerne, som udtrykt af Karin på Sydskolen: "(…) jeg *fatter* jo ikke, at man kan finde på at skære sådan noget væk, jeg forstår det simpelthen ikke" (Ka15). Imidlertid har lærerteams i indskolingen på både Nord- og Sydskolen valgt at konvertere tid fra andre aktiviteter og fastholde "klassens tid". Hanne: "Vi ville ikke først tage det op, når der var ballade, vi ville tage det op, kan man sige, i fredstid (..)" (Ha15).

At undgå konflikter der kan komme til at forstyrre i undervisningen, ses således at fungere som et rationale i 'trivselsarbejdet', som lærerne, også efter pædagogernes indtog i klasserummene, stadig ser som deres ansvarsområde. En af de måder, som lærerne arbejder formaliseret med elevernes samspil på, er via et ugentligt punkt, hvor 'trivsel' i klassen er på dagsordenen. "Klassens tid" skal således fungere som 'laboratorium' for en læring, der skal sætte elever i stand til at forebygge og løse konflikter - som her på Nordskolen:

> Eleverne og læreren Jakob sidder på stole i en rundkreds i et hjørne af klasselokalet. Pædagogen Sanne har ferie. Jakob siger til eleverne, at de skal komme med forslag til emner, som de vil have taget op på mødet. Han sidder med blok og blyant og skriver ned undervejs. Elever rækker hånden op, når de vil sige noget. En pige markerer og siger, at "der er nogen, der tyrer, når de leger ost". Der er mange hænder oppe, og Jakob siger, at de skal komme med "løsningsforslag" til de ting, de nævner. Der kommer ikke rigtig nogen løsningsforslag.
>
> Eleverne nævner flere problemer med legen, og Jakob siger, at de skal blive enige om, hvad reglerne er. En anden elev siger: "Der er nogen i klassen, der siger, de vil flytte skole, og at det er en lorteklasse - det bliver man ked af". Jakob (høj stemme og bestemt tone): "Det bliver man ked af. Jeg håber, I hører det"! Han siger, at de må tage det emne op på næste møde. Lidt længere henne i mødet siger en pige: "Jeg synes, der er for meget larm, det er Oscar, der larmer". Jakob: "Man må ikke sige, at det er nogen bestemt, der larmer, kun at der er meget larm. De, der gør det, ved det selv". Elever fortsætter med at fortælle om, hvad der gør dem kede af det. Mod slutningen af mødet spørger Jakob ud i gruppen: "Har nogen et bud på, hvad man kan stille op? " (N2,10-11).

I *klassens tid* søges klassen etableret som et særligt rum, hvor elevers erfaringer og følelser kan udtrykkes og gøres til genstand for fælles bearbejdning på en måde, hvor alle bliver hørt. Hvor den slags ytringer som oftest forekommer upassende i undervisningstiden, så udgør de her et nødvendigt materiale i arbejdet med at producere trivsel. Den underliggende dagsorden, der orienterer rammesætningen af "klassens tid", er sammensat. Der skal skabes et rum, hvor elever trygt kan udtrykke erfaringer og bekymringer om ting, de oplever i skolehverdagen. Som det ses, angår dette ikke elevernes samspil med lærere og pædagoger, men med de andre elever, som de i løbet af mødet fremsætter forskellige klager over. Jakob forsøger at dreje elevernes indspil hen imod at være løsningsorienterede og samtidig

[74] Med indførelsen af det nye element *Understøttende undervisning* i skolen er det nu i særlig grad pædagogerne, der tænkes at skulle arbejde med "trivsel" (Lov om Folkeskolen, § 16a i: Undervisningsministeriet 2013b).

responsive over for andre elevers følelser. I "klassens tid" - i modsætning til den øvrige tid i skolen - er det ikke læreren, der skal fastsætte regler og løse problemer, men noget gruppen i fællesskab skal komme frem til. Imidlertid ses "klassens tid" i sig selv at være underlagt en række regler, som Jakob løbende forsøger at gennemsætte: Elever skal udtrykke sig oprigtigt om bekymringer og problemer, men må ikke hænge andre ud. De skal i stedet, på en nøgtern og saglig måde, fremsætte forslag til løsning af problemer. Ved at gøre dette skal elever slutte op om ideen om klassen som et løsningsorienteret og demokratisk arbejdende fællesskab. Når Jakob reagerer skarpt på udsagnet om klassen som en "lorteklasse", er det fordi dette udsagn er i modstrid med selve det, som han med "klassens tid" arbejder på at etablere; en *god* klasse. Hans advarende replik til eleverne – "jeg håber i hører det" – indeholder et budskab om, at den slags udtalelser er kontraproduktive for ideen om *klassen* som fællesskab. Bestræbelser på at skabe *klassen* som et sted, hvor der er plads til de enkelte elevers forskellighed – måder at erfare og opleve på, måder at være og lære på – ses at indebære et arbejde på at skabe en form for fælles indstilling. Lærere og pædagoger er orienterede mod at håndtere forskellighed på en måde, så den ikke forstyrrer dagsordenen om, at elever skal (lære at) være orienterede mod det fælles[75].

Disse bestræbelser rettet imod på samme tid at anerkende elevers forskellighed og at etablere et 'klassefællesskab', hvor forskellighed nedtones, antager yderligere en dimension i form af sondringen mellem drengegrupper og pigegrupper. Trivselsproblemer – forstået som konflikter mellem elever – omtales ofte som noget, der handler om, at en pige- eller drengegruppe fungerer dårligt. Dette er en forståelse, der deles på tværs af lærere og pædagoger på de to skoler, og refererer til konkrete erfaringer af, at eleverne danner venskabelige relationer efter pige-dreng-skillelinjen. På Nordskolen fortæller læreren Jakob, at han har haft AKT-læreren inde og observere i klassen, fordi han oplevede problemer i pigegruppen (Ja16). At elever deler sig – og opdeles – efter en dreng/pige-skillelinje, anfægtes ikke som problem i forhold til at etablere et klassefællesskab, men betragtes snarere som en forudsætning for det. En logisk følge af dette er, at 'trivselsarbejdet' må rette sig imod at håndtere pige- og drengegrupper. Dette beskrives særlig detaljeret og dedikeret af Kenneth, pædagog på Nordskolen:

> " (…) jeg er faktisk en af dem, der er allerbedst til at håndtere pigegrupper. Og det er fordi jeg har en [tilgang], tror jeg også, lidt mere, hvor jeg sådan fortæller dem hvad jeg forventer af dem, i stedet for at pakke ting ind og sådan og sådan. Og har også opstillet nogen rammer for, altså hvordan man skal være over for hinanden. Hvor drenge, drenge det er sådan anderledes,

[75] Denne orientering, og den måde, som den viser sig på i 'klassens tid', kan forstås som knyttet til den del af folkeskolens formål, der handler om at "forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" (Folkeskolens formål, stk. 3: Undervisningsministeriet u.å.,c). Den kan således forstås som en konkret realisering af en opgave, der kan formuleres som på den ene side at skulle tilgodese den individuelle elevs 'behov' og på den anden side kunne realisere visionen om et 'samarbejdende demokrati'. Lærernes arbejde med at få etableret klassen som en harmonisk og samarbejdende enhed kan yderligere reflekteres i relation til inklusionspolitikken, der udgør et pålæg til skolen om at etablere et fællesskab, der favner alle elever.

> det kan faktisk godt på nogle punkter være lidt sværere. Folk siger altid, det er sværere med pigegrupper, men det er det altså ikke, hvis du ved, hvad du gør" (Ke5).

Set fra Kenneths perspektiv kræver trivselsarbejdet i klassen en særlig viden om pige- og drengegruppen, der beskrives som nogle, der naturligt har forskelligartede dynamikker. Trivselsarbejde retter sig imod at få elever til at fungere inden for deres gruppe, hvilket vil sige i overensstemmelse med, hvad der forstås som en pige- eller drengegruppes logik. Eleverne skal lære at agere som gruppe, hvilket - her hvad angår pigegruppen - vil sige at inkludere andre af deres eget køn:

> "Men noget af det, der lykkes meget med de der pigegrupper, det er simpelthen at være inde og sige (…) og tage fat i det her med, at man siger nej til hinanden, og sige: Prøv og hør, I er i et fællesskab. Det nytter ikke noget, man går og siger nej til hinanden hele tiden, fordi så bliver det altid den dårligste, der bestemmer. Så i vores gruppe, der tager vi som udgangspunkt, der siger vi *ja* til dem, som ikke har nogen at lege med" (Ke5).

Det at etablere *klassen* som en social entitet synes således at fordre, at man 'kender til' elevers 'naturlige' forskelligheder. Skolens fokus på elevers forskellighed er pr. tradition rettet imod differentiering efter faglige præstationer. I trivselsarbejdet betragtes det som en naturgiven forudsætning, at elevers ageren er forskellig afhængig af elevens køn, idet pige- og drengegrupperne forstås som nogen, der har forskelligartede dynamikker. I pædagogers og læreres bestræbelser på at etablere en form for overordnet fællesskab i klassen indgår det at få pige- og drengegrupperne til at 'fungere' som et strategisk element og et konkret sted, hvor der kan sættes ind. I andre sammenhænge, som i 'klassens tid', rettes bestræbelsen mod at eliminere forskellighed i den forstand, at elevgruppen søges konstitueret som en harmonisk og samarbejdsorienteret enhed. Samlet set kan lærere og pædagoger siges at trække på nogle fælles forståelser af, hvad elevers forskellighed består i, samt at være rettede imod at etablere et symbolsk fællesskab, der på en og samme tid bygger på og søger at eliminere forskellighed i elevgruppen[76].

Opsamling: Handlingsviden knyttet til *klassen*

I dette kapitel har jeg undersøgt viden om *den forstyrrende elev* som videnspraktikker knyttet til skole og klasserum. Med analyserne argumenterer jeg overordnet for, at læreres og pædagogers praksis kan forstås som rettet imod at etablere *klassen* som en såvel praktisk som symbolsk størrelse. Den praktiske dimension handler om for lærere og pædagoger at kunne håndtere en større børnegruppe i et klasserum og samtidig imødekomme de krav og

[76] Den norske socialantropolog Marianne Gullestad argumenterer på baggrund af studier af det norske samfund for, at politiske visioner om 'lighed' i de skandinaviske velfærdsstater kan aflæses som et udbredt ideal om at 'ensliggøre': "equality as sameness" (Gullestad 1992,7,16). Praktikker rettet mod at etablere *klassen* som et symbolsk fællesskab kan i lyset heraf overvejes som realiseringer af en sådan nationalkulturel tilbøjelighed til at fortolke idealer om lighed og inklusion som et ideal om en vis 'enshed'. Som vist omfatter dette dog ikke den forskellighed, der ses knyttet til køn; dynamikker i drenge- og pigegruppen betragtes som 'naturligt' forskelligartede og dermed at ligge udenfor ensliggørende bestræbelser.

forventninger, som curriculum og skolelovgivningen afstikker. Med den symbolske dimension henvises til de løbende bestræbelser på at etablere klassen som et fællesskab, hvor den enkelte elev skal lære at tilsidesætte egne interesser og behov og i stedet tænke og agere som del af en gruppe.

Gennem kapitlets analyser peger jeg på nogle gennemgående træk ved de processer, hvor viden om *den forstyrrende elev* bliver til i klasserummene: For det første det forhold, at kroppe, rum og ting er distribuerede, det vil sige opdelte og fordelte, som det eksempelvis er tilfældet i klasserummets zoneagtige opdeling og med fordelingen af ting mellem aktørerne. For det andet at praktikker realiseres og bliver virkningsfulde via sammenkoblinger af bestemte kroppe, ting og zoner, for eksempel klokken-læreren-kontorstolen-tavleområdet, mens visse andre forsøg på koblinger, som pædagogen-klokken-osv., ikke så let kan etableres som legitim. For det tredje at tid og temporalitet synes at udgøre en dynamisk komponent i ovenstående; der kræves en fornemmelse for hastighed, varighed, udstrækning og hyppighed, der kobles med kontinuerlige aflæsninger af elevers kropslige udtryk. Og for det fjerde at disse struktureringer af tid, rum, kroppe ikke udgør nogen sikkerhed for, at forstyrrelser ikke opstår; snarere kan de ontologisk betragtes som en form for 'grund', hvorpå forstyrrelser løbende udspiller sig. Videnspraktikker i klasserummene er således kendetegnet ved at være rettet imod at etablere en orden, der samtidig fremstår som skrøbelig; lærere og pædagoger kan ikke være sikre på udfaldet af deres bestræbelser. Derfor er et væsentligt træk ved viden om *den forstyrrende elev*, som den foldes ud i klasserummene, at den hele tiden bliver til og justeres i samspil med rummene, tingene og de andre børn og voksne.

Med kapitlets analyser etablerer jeg en karakteristik af, hvad man kan betegne som en specifik form for *handlingsviden*; en komplekst sammensat viden, der er bundet op på at skulle få en gruppe af børn til at fungere som *klasse.* Det er en viden, der lever i og overleveres i en praktisk form, idet den er indbygget i kroppe og materialitet og således i traditioner for at 'gøre skole' i danske klasseværelser (Jf. Callewaert 2001,127). Imidlertid må de konkrete udtryk, som denne viden antager i en nutidig skolekontekst, også forstås som håndteringer af forventninger og rammer for folkeskolen. At Sydskole-lærernes ritualiserede praksis fremstår som fornuftig og nødvendig, kan blandt andet forstås i lyset af det aktuelle fokus på elevers præstationer og 'classroom management' som metode til at skabe effektive læringsmiljøer (Krejsler og Moos 2014; Landahl & Lundahl 2017). *Handlingsviden* skal således ikke alene forstås som lokalt forankrede udtryk for en habituelt oparbejdet praktisk kunnen, men influeres også af aktuelle pædagogisk-politiske pålæg til skolen, der medfører at denne handlingsviden forekommer legitim og nødvendig for de implicerede.

Kapitel 7. Elever, der ”popper op”

Analyserne i dette kapitel – *elever der popper op* – stiller skarpt på, hvordan elever bliver til som forstyrrende i skolen. Med afsæt i min konstruktion af *klassen* som praktisk og normativt organiseringsprincip undersøger jeg, hvilke former for elevdeltagelse, der fremkalder de voksnes bekymringer og indgriben. I første del af kapitlet viser jeg, hvordan deltagelse, der vurderes at være enten 'for lidt' eller 'for meget', er genstand for opmærksomhed hos klassens voksne: En opmærksomhed, der dels handler om at håndtere eleven her og nu, dels om at tilskrive elevens adfærd mening ved at finde frem til 'årsagen'. I den efterfølgende del af kapitlet viser jeg således, hvordan specifikke elevers forstyrrelser søges placeret i en problemdynamik, der gør elevens ageren forståelig. Jeg undersøger her, hvordan nogle årsager figurerer som en art kollektive repræsentationer af *den forstyrrende elevs* natur og peger på, hvordan disse forståelser er socialt situerede i den forstand, at de knytter sig til fortællinger om 'området': Skoledistriktet med dets forældre og børn.

Deltagelsesmåder, der bliver forstyrrende

Når lærere og pædagoger i interviewene taler om udfordringer i deres arbejde, omhandler det dels *klassen*, og hvordan de får den til at fungere som en ”god klasse”, dels udfordringer med enkeltelever – en problematik, der hyppigt omtales som elever, der ”popper op” (fx Th13; Ha18) [77]. Der synes at være en fælles erfaring og forståelse af, at problemer med at få en klasse til at fungere kan vise sig som en generel, kollektivt udbredt uro eller i form af specifikke elevers problematiske påvirkning af klassemiljøet. De voksnes 'radar' kan siges at være tunet ind på begge former for forstyrrelser, der betragtet ud fra klasserumsobservationerne ses at udgøre en sammenflettet kompleksitet. Som vist i det foregående kapitel er praktikker i klasserummene rettede imod at få styr på denne kompleksitet og herunder at etablere ro og harmoni blandt eleverne. Der er tale om et vedvarende kalibreringsarbejde, der imidlertid altid kun lykkes delvist; elever popper løbende op.

Den forstyrrende elev er her en elev, hvis deltagelse i *klassen* opleves som ikke adækvat. Ud fra observationerne og interview med lærere og pædagoger ses der en generel sondring mellem to hovedtyper af elever, hvis deltagelse påkalder sig opmærksomhed og vækker bekymring: De elever, hvis ageren i klasserummet tolkes som *for meget*, og de, hvis deltagelse tolkes som *for lidt*[78]. Hvad den første gruppe angår, så kan *for meget* antage forskellige former: At være kropsligt i bevægelse på tidspunkter, hvor man forventes at være i ro, at tale

[77] Elever, der ”popper op”, kan i en etnografisk tradition betragtes som en 'emisk' term, dvs. 'kulturens' måde at formulere sig om et fænomen på (Harris 1979,32). Ligesom det gjorde sig gældende med analyserne af *klassen*, så vælger jeg at lade disse termer indgå i afhandlingens vokabular, dels idet de udtrykker en fælles forståelse af et fænomen blandt aktørerne, og dels fordi termer som 'poppen op' henviser til den sociomaterielle sammenhæng, som det indgår i. Formuleringen om elever, der ”popper op”, relaterer sig til bestræbelser på at skabe en vis orden og homogenitet i elevers deltagelse i klassen, og kan siges at udtrykke en doxisk viden blandt skolens lærere og pædagoger.

[78] Deltagelsestyperne for lidt/for meget er en analytisk sondring, dvs. min konstruktion af et mønster i, hvilke former for elevdeltagelse der 'forstyrrer'. Når lærere og pædagoger taler om elever, der ”popper op”, refererer det som oftest til deltagelsestypen 'for meget'.

når man ikke har fået tilladelse til det, eller generelt at byde ind med svar, der tolkes som (med vilje) skæve eller fjollede. *For meget* er også adfærd, der forstås som ude af trit med ideen om klassen som et fællesskab, eksempelvis elever, der opleves dominerende eller drillende over for andre. Set gennem observationsmaterialet er det i særlig grad elever, hvis deltagelse er *for meget,* som træder frem, idet lærere og pædagoger i særlig grad er optagede af at dæmpe sådanne elevers ageren i rummet. De elever, hvis deltagelse opleves som *for lidt*, tenderer at undslippe blikket, fordi de umiddelbart ser ud til at 'falde ind' i klassen og den struktur, som lærere og pædagoger forsøger at etablere[79]. Læreres og pædagogers opmærksomhed på *for-lidt-deltagende* elever kommer til udtryk gennem interview, hvor de ofte diskuteres som problemer med arbejdskapacitet og i nogle tilfælde diskuteres som udtryk for dårlig trivsel.

Analyserne i det følgende er struktureret efter de to hovedtyper af deltagelsesudfordringer, der kan siges at være til stede som praktiske sondringer i læreres og pædagogers iagttagelser af, hvordan *den forstyrrende elev* konkret tager sig ud.

For-meget-deltagelse

I 3. klasserne på både Sydskolen og Nordskolen er der elever, der fremhæves eller imødegås som nogen, der har det med at krydse grænserne for passende deltagelse eller er i risiko for at gøre det. Når disse elever bliver synlige for den udenforstående, observatøren, skyldes det ikke nødvendigvis den måde, de agerer på inde i klassen, men ofte at lærere og pædagoger ofrer dem en særlig opmærksomhed. Ikke mindst pædagogens placering i rummet udgør en indikator på, at der er noget, der søges holdt i ave.

På Nordskolen er pædagogen Sanne ofte placeret ved siden af Victoria, som hun hele tiden forsøger at få til at følge den rytme og de aktiviteter, som læreren igangsætter. Victorias deltagelse tolkes som *for meget* og har været genstand for en del overvejelser blandt klassens lærere og pædagoger. I observationsnoterne fra Nordskolen fylder Victoria da også en del, fordi hun ofte er i gang med noget andet end de andre elever, hvilket fører til forskellige bestræbelser på inddæmning fra de voksnes side. Der er ikke bevilget særlig støtte til Victoria - det kræver at der gennemføres et udredningsforløb, og det har Victorias forældre ikke været interesserede i - men i praksis ses Sanne at fungere som støtteperson. For det meste foregår denne støtte som en kropslig 'dækning' af Victoria.

> Sanne sidder tæt på eller ved siden af Victoria, og løbende fungerer hun som en, der holder Victoria i gang med opgaver, der skal laves. Jævnligt lægger Sanne armen om Victoria, og ofte roser hun hendes arbejde. En gang i mellem synes Sanne at miste tålmodigheden og skælder ud - som i en dansktime, hvor Jakob fører en dialog med eleverne. En pige kommer ind i klasseværelset fra toilettet, og Victoria begynder at sige noget til hende. Sanne til Victoria: "Det er

[79] Dette er en metodologisk pointe. Det kræver således et aktivt arbejde at få øje på empiriske forekomster af det forstyrrende, der ikke er af den type, aktørerne beskriver som 'poppen op'. Jeg har i undersøgelsesarbejdet været optaget af at modarbejde tendensen til at 'lukke' den analytiske opmærksomhed med sådanne, allerede kendte kategoriseringer af *den forstyrrende elev.*

> Jakob, der taler nu”. Victoria begynder at bakse med sit penalhus. Sanne: ”Hvad roder du med NU”? (N4,7).

På Sydskolen synes pædagogerne ikke ved første øjekast at have deres opmærksomhed bundet til enkelte elever. Imidlertid viser det sig, at når der er knyttet to pædagoger til klassen, skyldes det, at der er bevilget støttetimer til Lucas. Pædagogen Jonas, som er støtte for Lucas, siger om ham, at han

> ”eksploderer i raseri en gang imellem” (Jo11). ”Når han bliver vred, kan han ikke styre sin affekt, kan ikke få den ned igen, det kører indtil han bliver stoppet”. Imidlertid bliver der færre og færre episoder hvor det sker – ”han bliver bedre og bedre” (Jo18).

Jonas’ strategi har været at holde sig på afstand af Lucas, når de er inde i klassen, for at han ikke skal føle sig overvåget. I stedet går Jonas rundt og hjælper med opgaver og lægger mærke til, hvad der sker nede blandt eleverne (Jo10). Han holder også øje med, hvad der foregår mellem Lucas og en anden dreng i klassen, Rasmus, som ifølge Jonas har det ”som Lucas med at gå i skole og har lige så svært ved at styre sine følelser” (Jo20). Læreren Hanne fortæller, at da Rasmus ”gik i børnehave, havde han det på samme måde, hvor han blev vred og følte sig forurettet, og verden var imod ham på en eller anden måde” (Ha18). Men da han kom i skole gik det rigtig godt: ”han er kommet i en klasse, der kunne rumme ham, og det er jo meget tankevækkende kan man sige, der har intet været” (…). ”Han popper jo først op, da Lucas kommer. Og han er jo faktisk den, det går ud over allerførst, da Lucas slår ham” (Ha18). Lærere og pædagoger fortæller om, hvordan det er lykkedes at ”rumme” både Lucas og Rasmus i klassen.

For-meget-deltagelse i klassen ses altså iagttaget i forskellige former og imødegået på forskelligartede måder. Victoria på Nordskolen forstås som en, der ikke kan holde sin krop i ro, og som derfor må ’dækkes af’ ved, at pædagogen sidder tæt på hende. Lucas og Rasmus, der for det meste ses at ’falde ind’ i klassen, forstås som elever, hvis temperament er i risiko for at løbe løbsk. Pædagogernes strategi er her en ’dækken af’ på distancen; en foregribende holden øje med optræk til problemer. De tre børn fremhæves i interviewene som nogle, der giver udfordringer i klassen, og som de voksne løbende er optagede af at diskutere og håndtere.

Men også andre former for elevdeltagelse tolkes som udfordrende. Gennem observationsmaterialet kan man iagttage, hvordan nogle elever verbalt ’sættes på plads’. Det er tilfældet med Ahmet på Sydskolen, som hyppigt synes at udgøre en kilde til irritation blandt de voksne. Som her, hvor pædagogen Martin er alene med klassen, fordi læreren Karin har måttet ordne noget privat:

> Eleverne sidder på deres pladser og Martin på en stol foran dem. Ahmet har hånden oppe. Martin: ”Husk Ahmet, kun hvis det er noget der er vigtigt”. Ahmet får lov til at sige noget. Han afbrydes af, at Karin kommer ind, lidt hektisk. Hun begynder at fortælle om, at hun har været med et familiemedlem på hospitalet. Hun sætter sig ned og forklarer om, hvordan behandlingen er foregået. Ahmet har hånden oppe og spørger, om han må gå på toilettet. Martin siger:

> "Igen"? Karin til Martin: "Er det anden gang i dette modul"? Det må vi lige have en snak om. Til Ahmet siger hun: "Men gå nu ud". (S 8,2).

Ahmet imødegås generelt som en elev, der ikke er tunet ordentligt ind på, hvad det er passende at sige og gøre hvornår. Selv om han i eksemplet ovenfor gør det rigtige i form af at respektere de voksnes fordeling af taletiden, så imødegås han som en elev, der rammer skævt i sin deltagelse. Pædagogen Martin siger om Ahmet, at han er "hungrende efter opmærksomhed" (Ma22) og derfor kommer til at fylde for meget i klassen. Det er han dog ikke den eneste, der gør; også Cecilie har været "irriterende (…) og afbrød hele tiden, og se mig, se mig, se mig"(Ma22).

Samtidig med at de to elever betragtes som nogle, der kræver for meget taletid, så forstås deres bidrag i timerne som utilstrækkelige: "Både Ahmet og Cecilie har lidt det samme med, at de kan finde på at spille dumme, selv om de *har* svaret". Men mens "det går bedre med Cecilie, hun sætter en ære i at blive hurtigt færdig", så er det omvendte tilfældet med Ahmet, der ikke på samme måde forstås som seriøs i sit skolearbejde (Ma23).

De to elevers 'hungren' efter opmærksomhed betragtes således som en deltagelse, der er *for meget*, også selv om den i det store og hele synes at følge spillets regler i klassen. Når elever markerer for ofte, og særligt med ting der af de voksne ses som irrelevante for undervisningen, opleves de som irriterende. Det er en elevdeltagelse, der ses som ude af trit med, hvad der gavner det fælles, og som læses som selvcentreret og barnlig adfærd.

Også på Nordskolen ses en tendens til, at visse elever opleves som nogen, der fylder for meget. Som på Sydskolen er det elever, der på den ene side kan siges at 'falde ind' i klasserummets rytme og regler, på den anden side opleves som nogen, der 'overgør' deres deltagelse. Det gælder pigen Amira, der ofte ivrigt markerer, som her i matematiktimen, hvor Therese er ved at fortælle eleverne om, hvor skolefotograferingen skal foregå. Amira rækker hånden op: "Jeg vil sige det"! Therese, høj, bestemt stemme: "Nej, du må ikke, for du afbryder mig hele tiden"! (N2,1). Som det også gør sig gældende for Ahmet og Cecilie, så læses Amiras deltagelse som *for meget*, idet den ses som en, der ikke respekterer klasserummets fordeling og brug af taletid. Det er en orden, der forventes genkendt og delt af eleverne i form af en fornemmelse for, hvornår det er passende at byde ind med tale og om hvad.

For-lidt-deltagelse

En anden type af elev-deltagelse, der af lærere og pædagoger søges imødegået, kan karakteriseres som en *for-lidt-deltagelse*. Her er der tale om en opmærksomhed rettet imod elever, der vurderes at være for stille og for lidt aktive i undervisningstiden. Hvor *for-meget-deltagelse* tolkes som en slags 'ustyrlighed', der kan påkalde sig en vis irritation, så ses *for-lidt-deltagelse* oftere at afføde en alvorspræget bekymring hos klassens voksne. Sådanne bekymringer udtrykkes gennem interviewene og kan angå, dels hvordan eleven går til skolearbejdet, dels hvordan eleven trives i skolen.

På Nordskolen fortæller lærer Jakob om Oliver, der aldrig har været "udad-reagerende", men er "en lidt stille dreng", der har været "lidt svær at få i gang med at arbejde" (Ja11). Netop elever, der opleves som ikke 'selvkørende', er noget, der reageres på, og der er en opmærksomhed på, hvad årsagen kan være til dette. Hvad Oliver angår, så har han været igennem et udredningsforløb og siden fået en diagnose; noget som igangsattes i samarbejde med forældrene, der var bekymrede for ham. Også Benjamin har været hos skolepsykologen, fordi "han har nogle udfordringer med hukommelsen, og så er han helt sikkert også ordblind, det er jeg ikke et øjeblik i tvivl om, selvom han ikke er blevet testet for det" (Ja22). Jakob beskriver således Benjamins udfordring som "kognitiv"; der er ikke tale om manglende vilje, men derimod om en svag kapacitet – hvilket har udløst specialundervisning til Benjamin (Ja22).

På Sydskolen er der blandt lærere og pædagoger en bekymring omkring Josephine, der beskrives som en "stille, men deltagende pige" (Ha1). Når Josephines deltagelse i klassen alligevel betragtes som problematisk, angår det ikke primært hendes arbejdsindsats, men derimod hendes tilbageholdenhed: "Det er sådan noget med, at hun går i baglås, når hun skal prøve noget nyt. Så bliver hun fuldstændig lille og græder og trækker sig ind i sig selv" (Ma12). I undervisningstiden gør Josephine ikke meget væsen af sig og er således ikke en elev der 'popper op' – undtagen en dag, hvor hun begynder at græde i matematiktimen.

Det at være *for* stille og at mangle gå-på-mod i arbejdet er en form for deltagelse, der virker forstyrrende i de voksnes bestræbelser på at etablere *klassen* som et miljø præget af trivsel. Elever, der er for stille, er et fænomen, som støttepædagogen Jonas er opmærksom på i hverdagen og mener særligt er på spil blandt piger:

> "Altså jeg kan ikke li' hun er så stille. Og dem er der flere piger af, ik'. Og dem vil jeg også have fat i, i de andre klasser. De skal kunne li at gå i skole" (Jo 20).

Nu hvor det ifølge Jonas går bedre med Lucas, kan han bruge tiden på at hjælpe de elever, der opleves som stille. Det er noget han forsøger at gøre ved at lave sjov og skabe en afslappet stemning i klassen:

> " Og så er der nogen af de små piger, som jeg er begyndt at tage mig af (…) Så dem, der er meget stille, dem skal jeg have op og grine" (Jo20).

At deltage adækvat i klassen handler således ikke alene om at kunne 'falde ind' i arbejdet og dets rytme, men også om at bidrage med synlig energi til samværet i klassen. Selv om det at være stille på mange tidspunkter er det, der kræves for at være elev, så udgør for megen stilhed et problem, idet det tolkes som en tilbagetrukkethed, en *for-lidt-deltagelse*. Hvor de voksne, hyppigt pædagogerne, er optagede af at 'dæmpe' de *for-meget-deltagende* elever, så er de her omvendt orienterede mod at opmuntre de *for-lidt-deltagende*. Denne opmuntring kan bestå i, at lærere og pædagoger forsøger at holde disse elever i gang med arbejdet med deres opgaver og har en ekstra opmærksomhed på, om de har brug for hjælp. At muntre op kan også være primært rettet imod at styrke elevens gå-på-mod og lyst til at gå i skole; en

forventning til deltagelse, som den *for-lidt-deltagende* elev ses at udfordre. Som formuleret af Jonas om hans bestræbelser på at få Josephine 'muntret op': "Ja men altså, åh – hvis jeg kan få hende til at skraldgrine højt, inde i klassen! Det synes jeg er en succes for mig" (Jo20).

Iagttagelsesviden og forklaringsviden

Der er således blandt lærere og pædagoger en fælles forståelse af, at visse former for elevdeltagelse kalder på en særlig opmærksomhed og indsats. Denne praksis med at udpege ikke adækvate deltagelsesmåder med henblik på at kunne sætte ind over for dem vil jeg betegne som *iagttagelsesviden*.

Iagttagelse kan betragtes som en bestanddel i den handlingsviden, jeg har beskrevet som bærende i aktørernes bestræbelser på at etablere *klassen*: Lærere og pædagoger har en konstant opmærksomhed på elevers deltagelsesmåder, og der 'skæres til' og justeres løbende på den samlede elevkrop. Som sådan indgår iagttagelse i det, jeg har kaldt kalibreringsarbejdet. Men iagttagelsesviden antager en mere distinkt form i de processer, hvor lærere og pædagoger bemærker enkeltelever, hvis deltagelse vækker bekymring. I sådanne situationer kategoriseres elevens deltagelsesudfordring inden for et spektrum mellem 'for lidt' og 'for meget', og som vist foregår der blandt personalet i de to klasser løbende drøftelser omkring sådanne elever.

Kendetegnende for lærernes og pædagogernes overvejelser er, at de er optagede af at etablere forklaringer på, hvorfor nogle elever ikke 'falder ind' i klassen, og hvordan de så skal håndteres. Det udgør således et opmærksomhedspunkt hos lærere og pædagoger at få placeret en elevs forstyrrelse i en tilgrundliggende årsag. Ud over *handlingsviden* og *iagttagelsesviden* indfører jeg derfor en tredje kategori - *forklaringsviden* - der henviser til praktikker, hvor aktørerne er optagede af at få stabiliseret forstyrrelsen i en eller flere årsager.[80]

Forklaringsviden må - ligesom handlings- og iagttagelsesviden - forstås som en viden, der løbende etableres. Forklaringsviden spiller sig således ud i en konkret sociomateriel praksiskontekst, men skal ikke alene betragtes som 'lokal'. Analyserne vil pege på, at forklaringsviden knytter sig til nogle *grundforståelser*, der er forankrede i et større socialt rum. Som beskrevet i afhandlingens metodologi-afsnit er grundforståelser en måde, hvorpå jeg i feltskitse I analytisk indkredser feltlogikker. Forklaringsviden kan siges at have flere praktiske funktioner: Den forsyner *den forstyrrende elev* med et betydningsindhold, som gør denne elev til et genkendeligt - og forståeligt - fænomen. Samtidig gør forklaringsviden det potentielt muligt for aktørerne at tale om og samarbejde om elever. Og endelig ses forklaringsviden at fungere som pejlinger af, hvordan eleven skal håndteres[81].

[80] Jeg trækker her på Staf Callewaert, der i sin læsning af Bourdieus praktikteori sondrer mellem handlingslogik og forklaringslogik (Callewaert 2001,127).

[81] De amerikanske STS-teoretikere Geoffrey Bowker og Susan Leigh Star argumenterer for, at klassifikationer fungerer som objekter for samhandlen mellem aktører: De muliggør, at noget kan håndteres på tværs af institutionelle og organisatoriske grænser (Bowker & Star 2000,15-16).

I de følgende afsnit viser jeg, hvordan forståelser af årsager til elevers forstyrrelser tager sig ud i konteksten af de to klasserum. Jeg har her også fokus på eventuelle forbindelser mellem aktørernes *iagttagelser* af forstyrrende elever, aktørernes *forklaringer* på elevers forstyrrelser, og hvordan de *handler* i relation til sådanne elever. Jeg arbejder ikke ud fra en antagelse om, at der nødvendigvis kan iagttages sådanne logiske forbindelser, men snarere med en analytisk opmærksomhed på tilstedeværelsen af den slags relationer og deres praktiske betydninger - eksempelvis ved at give retning for måder at imødegå elevers forstyrrelser på.

For meget/for lidt: Hvorfor og hvordan?

Analyserne i det følgende er struktureret efter nogle temaer, som peger på tilstedeværelsen af forskellige *grundforståelser* i det empiriske materiale, nemlig *diagnosen, relationer og gruppedynamik, forældrene og opdragelsen* samt *området.* Endvidere viser jeg med temaet *det endnu ubestemmelige*, hvordan lærere og pædagoger er optagede af at få stabiliseret en elevs *for-lidt-deltagelse* i en årsagssammenhæng.

Diagnosen

Betragtet på tværs af typerne for meget/for lidt-deltagelse er der elever, hvis forstyrrelse forstås som knyttet til barnets egen konstitution; det vil sige antages at være medfødt eller på anden måde iboende i barnet. I nogle tilfælde er denne forståelse via eksperters mellemkomst slået fast som et faktum, i andre tilfælde fungerer den som en hypotese, der endnu ikke er undersøgt eller bekræftet. Når Lucas på Sydskolen opleves som en dreng, der ikke kan ’styre sin affekt’ og nogle gange bliver *for* vred, så henføres det for det meste til den psykiatriske diagnose, som han har fået stillet, og som også har betydet, at pædagogen Jonas er blevet ansat som støtte for ham. Victoria, hvis deltagelse i klassen på Nordskolen betragtes som (alt) ’for meget’, har derimod ikke været igennem et udredningsforløb, idet hendes forældre har frabedt sig det. Imidlertid siger lærer Jakob, at der ikke hersker tvivl om, at Victoria ville blive diagnosticeret, hvis hun blev undersøgt:

> ”Så har vi Victoria, som heller ikke har nogen diagnose, men som skolepsykologen har sagt til forældrene og til mig, at hun har aldrig set så tydeligt et eksempel på ADHD. Men det er ligesom ikke blevet testet, men hun har jo nogle udfordringer med noget uro i hvert fald, ikke” (Ja22).

Fraværet af en diagnose eller anden årsagsforklaring har betydet, at der ikke er søgt om støttetimer til Victoria, men som vist fungerer klassepædagogen Sanne i praksis som støtte for hende. I løbet af perioden, hvor feltarbejdet finder sted, får en anden af klassens elever, Oliver, imidlertid stillet diagnoserne ADHD og OCD og følgelig bevilget støttetimer. Situationen håndteres af ledelsen ved, at de fleste af Sannes timer i klassen konverteres til støtte for Oliver. Det betyder, at hun i mindre grad kan sidde hos Victoria. Efterfølgende har de voksne forsøgt at flytte Victoria til et sted i klassen, hvor hun ikke forstyrrer de andre, og senest har de fået lavet en skærmet plads til hende inde i klasseværelset (Th12).

Som forklaringer af *den forstyrrende elevs* forstyrrelser ses diagnoser ofte at fungere som 'fakta' eller indiskutable årsagsforklaringer - og som nogle, der direkte efterspørges. Denne efterspørgsel kan komme fra forældrene, som i tilfældet med Oliver, eller fra lærere og pædagoger, som i eksemplet med Victoria. Ønsket om at tilvejebringe en forklaring på elevens forstyrrelse i form af en diagnose er her forbundet med muligheden for at få et par ekstra 'hænder' i klassen – skønt skoleledelsernes økonomisering med personalets tid ikke altid medfører flere hænder.

Diagnosen, eller mistanken om en sådan, ses at være betydningsfuld for, hvad der forekommer meningsfuldt at tænke og gøre. Som vist imødegås sådanne elevers deltagelsesudfordring hyppigt gennem pædagogens arbejde med at dæmpe eller opmuntre eleven, samtidig med at læreren er optaget af at drive undervisningen fremad. Med diagnosen følger typisk forventninger hos personalet om ekstra ressourcer og støtte, dels i form af pædagogtimer, men også i nogle tilfælde 'behandling', hvilket særligt ses at komme på tale omkring ADHD-diagnosen. På Nordskolen har de talt om, at Victoria ville have gavn af medicin, hvilket dog den 'manglende' diagnose udelukker. Therese:

> "(…) vores skolepsykolog (..), den vi havde på det tidspunkt, hun er meget imod at medicinere børn, men hun mente faktisk at Victoria ville være et godt emne til at få medicineret mod sin ADHD. Fordi det ville hjælpe hende. Men nu må hun jo så lære at tackle det" (Th13).

Også Jakob mener, at medicin ville være en løsning i tilfældet med Victoria:

> "Jeg er faktisk meget lidt for medicinering og sådan noget, jeg synes sjældent, jeg synes ikke, jeg ser det som en særlig farbar vej, fordi man godt kan gøre andre ting før, i hvert fald. Men hvis der ligesom ikke bliver gjort andre ting - jeg mener, at der er nogle forskningsresultater der viser, at børn med ADHD, hvis de får medicin tidligt, har bedre muligheder for at blive trappet ud af det" (Ja23).

Forståelser af, hvad der er fornuftigt at gøre i relation til elever med diagnoser, kan siges at rette sig imod elevens krop. Dels i klasserummet, hvor disse elever skal opmuntres, men især, dæmpes, via pædagogens vedholdende justeringer af elevens deltagelsesmåde i klassen. Men også i tænkningen om, at elevens forstyrrelse med fordel kan 'ordnes' biokemisk. Elever, hvis deltagelsesudfordring placeres i en diagnose, betragtes således ikke som nogle, der skal tales til rette eller er modtagelige for kollektive henstillinger om at 'falde ind'. I og med at elevens forstyrrelse forstås som forankret i elevens biologiske konstitution, så betragtes den af lærere og pædagoger som noget, der kalder på støtte og ekspertise udefra.

Ud over at sætte retning for hvad der bliver meningsfuldt at gøre i relation til specifikke elever, så synes en forklaring med diagnosen også at have den mere grundlæggende funktion, at en elevs forstyrrelse kan placeres et sted og dermed bliver til noget genkendeligt. Diagnosen ses gennem interviewene at fungere som en alment anerkendt kategori, der bidrager til at diagnosticerede elever – på tværs af de for meget og for lidt-deltagende - bliver til som en særlig type af forstyrrende elever. Da Jakob fortæller mig om 'sin' klasse og sine erfaringer med den, siger han:

> "Og så er der mange diagnoser, altså, som jo gør, at de har nogle helt andre vilkår. Vi har Benjamin (…), så har vi en Ella, som jeg ikke kan huske hvad hendes diagnose hedder, men det er sådan noget i Asperger-spekteret et sted" (Ja 21-22).

Diagnosen fungerer som en kategori, der i sig selv rummer en sandhed om eleven. Diagnoser behøver ikke forklares, men ses i sig selv at fungere som forklaring, som når Jakob betragter sine udfordringer med klassen som på den ene side et spørgsmål om at få sat "rammerne" tydeligt op, på den anden side som grundet i, at der er "mange diagnoser" i klassen (Ja21). Diagnoser fungerer som en slags bekræftelse af, at de udfordringer, læreren har, ikke alene skal tilskrives hans evner som lærer, men også skyldes forhold i eleven.

Men det er ikke kun læreren, diagnosen aflaster for ansvar. Elever, der 'har' en diagnose, fremstår gennem interviewene generelt som nogen, det er synd for; børn, der uheldigvis er fanget i deres biologi, og som sådan er uskyldige i deres deltagelsesudfordring. Ligeledes ses forældre, via diagnosen, frikendt for at være ophav til elevens forstyrrelse, skønt der er en opmærksomhed på, hvorvidt forældrene er en god støtte for deres diagnosticerede barn. Som her Jonas om Lucas' forældre: "der vil ham det bedste og bakker 100 % op om skolen" (Jo18).[82] Diagnoser er diagnoser, men kan tilgås mere eller mindre hensigtsmæssigt.

Relationer og gruppedynamik

I empirien er der også tilkendegivelser af, at diagnoser ikke nødvendigvis bidrager med at forstå og håndtere elevers deltagelsesudfordringer. Det ses særligt hos flere af pædagogerne, der enten er meget lidt orienterede imod at tale om elevers forstyrrelser i form af diagnoser eller direkte udtrykker en distance til dem, som her støttepædagogen Jonas om Lucas:

> "Han har en eller anden udefinerbar diagnose, han er blevet udredt (…). Og den hedder noget L 48, tror jeg hans diagnose hedder. Og det går jeg altså ikke op i den slags. Om han er autist eller Asperger eller ADHD og – jo, det kan forklare nogen ting, men det ændrer ikke ved min måde at gå til ham" (Jo18).

Distanceringen til diagnoser forklarer Jonas blandt andet med, at de ikke hjælper ham til at handle, og her og andre steder taler han om, hvordan han har udviklet sin egen måde at arbejde med "relation" på (Jo7). I forhold til Lucas har han udviklet et "kodesystem":

> "Men så har vi lavet små kodeord og lyde (knipser med fingrene) til hinanden (…) ved at knipse, så kigger han lige – pas nu på"! (Jo11).

Jonas fortæller om, hvordan 'systemet' her handler om, at Lucas ikke skal føle sig udstillet: "[han vil] jo ikke være speciel, han ville helst have, at jeg var usynlig, så de andre ikke opdagede, at han havde en" (Jo11). I sin orientering er Jonas optaget af, at Lucas skal blive en del af *klassen*, blandt andet ved at forebygge at der opstår situationer, hvor Lucas stikker ud som anderledes. I Jonas' optik bidrager diagnosen til at udpege Lucas som særlig; men, siger

[82] Denne 'uskyldighed' bliver ikke mindst synlig, fordi der er andre tilfælde, hvor eleven og forældrene tilskrives en form for ansvar for forstyrrelsen - sådan som det skal vises i afsnittet 'Forældrene og opdragelsen'.

han, man skal huske på, at "langt hen ad vejen er han en almindelig dreng. Det går galt en gang i mellem, men det gør det for alle drenge på 9 år en gang imellem" (Jo11).

Et fokus på at få alle elever til at trives i klassen præger også interviewet med pædagogen Kenneth på Nordskolen. Ligesom Jonas beskriver Kenneth, hvordan han arbejder med "relationer" i klassen; et arbejde han fremhæver at have meget erfaring med og være dygtig til. Konkret har han fokus på, hvordan "drengegruppen" og "pigegruppen" i klassen fungerer (Ke5). Ifølge Kenneth er en af grundene til at han har succes med sit arbejde, at han ved noget om dynamikkerne i de to slags grupper:

> "drengebørnene har mere brug for guidning én til én", mens "piger, de har faktisk bedst af, at de ting der er, de bliver taget i gruppen (…) Altså fordi pigernes, det er så relationsbundet meget af deres, og det handler jo sådan set om, altså at være med, og føle sig som et fællesskab, mens drengene ofte, det handler mere om det, man egentlig laver" (Ke5). I 3. x er der "ikke noget galt med drengegruppen", mens pigegruppen ikke fungerer så godt, fordi den er præget af nogle "meget skrøbelige piger" og nogle "lidt dominerende harper" (Ke13)[83].

I Jonas' og Kenneths beskrivelser af deres arbejde med at justere på elevers deltagelse ses de at trække på nogle fælles forestillinger om, hvad der kendetegner henholdsvis pige- og drengeelevers måder at være på i skolen. Samtidig peger deres beskrivelser på, hvordan de begge er orienterede imod både at forstå og at håndtere elevers deltagelsesudfordringer som nogen, der grundlæggende er afledt af – og indlejrede i - *gruppestrukturer*. Når elever "popper op" kan det hænge sammen med, at der er 'uorden' i gruppen; at nogle er dominerende og andre vigende. Særlig Kenneth formulerer dette som et spørgsmål om, hvorvidt eleven formår at bidrage til klassen som et fællesskab:

> "Det bliver meget sådan en mig-tænkning (…) de har isoleret sig lidt omkring i nogen små enheder, så der har ikke været det der fællesskab som sådan, ik'"(Ke13).

Denne 'mig-tænkning' iagttager Kenneth særligt i pigegruppen i 3.x, og hans arbejde med at forbedre trivslen i klassen er særligt rettet imod denne pigegruppe. Også på Sydskolen fortæller lærere og pædagoger om erfaringer med at arbejde med pige- og drengegrupper, og eksempelvis fortæller pædagogen Martin om en drengegruppe, som "de har lavet en LP på" (Ma20)[84].

At forstyrrende elever må forstås og håndteres i relation til, hvordan de indgår i en gruppe, formuleres i mere programmatisk form af AKT-læreren Kirsten på Sydskolen. Hun udtrykker bekymring for, at der efter skolereformens indførelse er for lidt fokus på "det sociale": 'Klassens tid' er formelt afskaffet, og fra skoleledelsens side har man sagt, at pædagogerne må tage sig af "det sociale" i USU-tiden. Imidlertid mener Kirsten ikke, at pædagogerne er

[83] Her ses sondringen 'for meget/for lidt' igen på spil, nu i forhold til elevers deltagelsesmåder i pigegruppen. Pædagogens opgave beskrives i forlængelse heraf som det at 'slibe kanter' af nogle elever og det at opmuntre andre.
[84] LP, forkortelse for LP-modellen, er udviklet af den norske professor i pædagogik Thomas Nordahl og bygger på et systemteoretisk grundlag. Den retter sig imod at give lærere og pædagoger redskaber til at analysere de faktorer, "som udløser, påvirker og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer" (EMU 2018). Modellen anvendes på ca. 500 folkeskoler i Danmark (Aabro 2016,45).

uddannet til denne opgave – de er mere "vant til at arbejde med aktiviteter" (S7b,2). Den manglende opmærksomhed på "det sociale" mener Kirsten skyldes, at lærerne er pressede af, at børnene skal præstere mere. Der er brug for noget mere fælles – "der hvor børnene kigger hinanden i øjnene og taler sammen" (S7b,2).

Interviewene med Jonas, Kenneth og Kirsten formidler altså en forståelse af, at elevers udfordringer skal betragtes i den deltagelseskontekst, *gruppen* udgør. Frem for at stedfæste problemer i elevens indre får *relationer* og *samspil* her forrang som forklaring, hvilket samtidig udstikker en retning for, hvad der skal gøres: Udfordringer skal håndteres, og forebygges, gennem arbejdet med at skabe velfungerende grupper og gode sociale relationer i klassen. I interviewene udtrykkes generelt forståelsen af, at grupper er forskellige afhængig af, om det drejer sig om piger eller drenge; en forståelse der udtrykkes som "pigefnidder i pigegruppen" (Jo13) og "en stærk drengegruppe, men en pigegruppe som er vildt uens"(Ja21). *Klassen* forstås altså her som en storgruppe, der funktionelt er opdelt i undergrupper - drenge- og pigegrupper - med hver sin egenart og dynamik, der kræver 'tilrettede' indsatser.

Det endnu ubestemmelige

Forklaringer som den psykiatriske *diagnose* eller *relationer og gruppedynamik* i klassen kan siges at stabilisere elevens forstyrrelse som udtryk for en kendt problematik, der udstikker nogle retninger for handling blandt skolens lærere og pædagoger. Men nogle tilfælde af 'forlidt og for-meget-deltagelse' i klasserne er endnu ikke på denne måde placeret og ses at stå åbent for fortolkning. Der foregår således bestræbelser på at få placeret elevers deltagelsesudfordringer; hvordan de kan forstås, og hvad der kan gøres ved dem.

I perioden, hvor feltarbejdet finder sted, er der blandt lærerne og pædagogerne på Sydskolen en særlig opmærksomhed på at finde ud af, hvad Josephines stilhed og tristhed er udtryk for. Som del af denne proces er der etableret kontakt til skolens AKT-lærer, Kirsten, som nu har et forløb med Josephine. Kirsten fortæller om, hvordan hun arbejder med at modvirke, at Josephine fokuserer på det dårlige, det der gør én ked af det - "når krybdyrhjernen går i gang" (S7b,2). En dag, hvor hun har hentet Josephine og hendes læsemakker Rasmus i dansktimen, sidder de to elever ved siden af hinanden på Kirstens kontor. De har slået op i læsebøgerne, og Kirsten opfordrer dem til at skiftes til at læse højt. Josephine siger ikke noget, kigger ned i bordet, og det bliver i stedet Rasmus, der læser. Efter oplæsningen sætter Kirsten dem i gang med at spille et spil og lege nogle lege. Undervejs tager Kirsten noter på et stykke papir (S7b,1).

Det, der sker i AKT-tiden, er, at Kirsten på samme tid arbejder med at 'behandle', hvad hun ser som en dynamik bag Josephines tristhed – at primitive dele af hjernen tager over – samtidig med at hun observerer Josephines deltagelse og reaktioner. Samme dag har hun indkaldt til møde med klassens lærere Karin og Hanne, hvor de skal tale om Josephine[85].

[85] Det er uklart, hvorfor klassens pædagoger ikke deltager i dette møde, men det skyldes muligvis, at mødet er indkaldt med kort varsel, og de er optagede af andre opgaver.

> Efter at have vendt formiddagens seance med Josephine går de i gang med at diskutere, hvordan man kan forstå Josephines udfordring. Kirsten har taget papirer frem og siger, at de skal lave en LP på Josephine: "Det er godt at lave en LP. Hvis der kommer en sag, så har vi gjort vores arbejde" (S7b3). Der er en fælles forståelse af, at Josephine er skrøbelig, og Kirsten siger: "Det skrøbelige, hvordan får vi fyldt noget på det"? (S7b3). De taler om, at Josephine er bange for at lave fejl. I matematik har hun været bekymret over en evaluering, og de diskuterer, hvorvidt det er den nationale test eller den løbende interne matematik-evaluering, hvor de ikke "plejer" at sige, "hvilke fejl de har" (S7b3).
>
> Hanne foreslår, at de i forhold til Josephine arbejder med "feed forward", men Kirsten – der har tegnet en figur på sit papir - siger: "Ja, men nu er du for hurtig med løsningerne. Kan man sige, at målet er, at hun skal blive mere robust"? (S7b4). De to lærere er enige og foreslår at Josephine skal lære at "sige pyt" og skal "kunne tåle at lave fejl" (S7b4). De diskuterer, hvorvidt problemet er at Josephine føler sig utryg i klassen, men Hanne siger at "klassen er så søde og opmærksomme - tit siger de 'Josephine græder, Josephine græder'- så det er ikke det, der er problemet" (S7b4). Karin fortæller, at Josephine godt kunne "tage sig sammen" i dag, da de skulle skrive en historie; hun er blevet "mere moden" (S7b4).
>
> Så drejer samtalen sig over på Josephines forældre, og om Josephine "får gevinst" derhjemme. Kirsten siger, at "forældrene er rådvilde, de mangler pondus" (S7b4), og lærerne kommer med et eksempel, der understøtter denne oplevelse af forældrene. Kirsten siger, at Josephine er "ekstra sensitiv" og spørger lærerne, om det er sådan, at hun græder, fordi hun har svært ved at få hjælp fra de voksne? Karin: "Hun får masser af hjælp" (S7b4-5). Samtalen fokuserer nu på, hvad lærerne konkret kan gøre for at hjælpe Josephine: "feed forward", inddrage Jonas, få de andre elever til ikke at fastholde Josephine som sårbar samt tale med forældrene. Mod slutningen af mødet siger Kirsten, at hun synes de skal fortsætte med analyserne en anden dag (S7b5-6).

Ovenstående udklip fra forløbet omkring Josephine peger på, at der pågår et afsøgningsarbejde i forhold til elever, hvis forstyrrelse ikke umiddelbart kan stabiliseres i en forklaring. Afsøgningsarbejdet er på mødet delvist struktureret af Kirstens anvendelse af LP-modellens systematik, hvor 'problemet' først skal beskrives, inden man går over til formulering af mål og handlingsforslag. Det afføder, at der fremlægges forskellige 'bud' på problemets 'natur'; en slags arbejdshypoteser, hvis sandhedsværdi overvejes ved at spille dem op imod konkrete erfaringer med Josephine. Den indledende indramning af Josephines problem som 'skrøbelighed' relateres således til en hel række af mulige forklaringer: Skolens testkultur, manglende robusthed eller modenhed, en ekstra sensitiv personlighed, det sociale samspil i klassen, de voksnes støtte samt forældrene. Som det ses, overvejes det for hvert tema, hvorvidt det forekommer som en plausibel forklaring og er noget, der kan og skal handles på. Imidlertid ses der ikke en orientering mod at opnå en egentlig konsensus om en forklaring, men snarere kommer de forskelligartede forklaringer til at fungere som 'brikker' til en forståelse af Josephine. Først og fremmest fungerer de forskellige forklaringer som begrundelser for de indsatser, der skal sættes i gang.

Set i forhold til de *for-meget* eller *for-lidt-deltagende* elever, der allerede har en diagnose, er der omkring elever som Josephine et åbent fortolkningsrum, som søges udfyldt: Hvad peger symptomet 'skrøbelighed' tilbage på? Det er et granskningsarbejde, som givetvis finder sted i mere implicitte former i skolens hverdag, men som på mødet viser sig som eksplicitte overvejelser over, hvad der kan gemme sig under et symptom som 'skrøbelighed'. En forstyrrelse som Josephines kan siges endnu at befinde sig i et grænseområde, hvor det ikke entydigt kan fastlægges, hvor den stammer fra. Det betyder, at flere forskellige handlinger forekommer fornuftige og indgår i en proces, hvor Josephines 'skrøbelighed' på samme tid granskes og håndteres.

Forældrene og opdragelsen

I de to klasser er der elever, hvis forstyrrelse mere entydigt henføres til forældrenes opdragelse. Mens grunde til Josephines *for-lidt-deltagelse* granskes blandt en række af årsager, hvor forældrenes 'manglende pondus' udgør en af dem, så er der andre elever, hvor problemet tilsyneladende mere enkelt kan placeres uden for skolen, nemlig hos forældrene. På Nordskolen fortæller lærer Therese om hendes udfordringer med en af drengene, der havde fået lov til at gå på toilettet, men begyndte at spille bold ude på gangen.

> "Og jeg skriver jo hjem til, til de her forældre, og siger (…): Jeg havde lavet en aftale med den her elev om, at de måtte lige gå ud og tisse, så skulle de være søde at komme tilbage til klassen igen. Så han holder ikke sin aftale med mig. Han vidste godt, hvad jeg forventede af ham her. Og så begynder mor så at sige, at det var fordi han var træt, og det var nogle lange skoledage og… Men det er bare sjovt, fordi alle de andre kan *godt* finde ud af det" (Th32).

Videre siger Therese om denne elev, at "vi er slet ikke ude i specialbarn, han kan godt, problemet er bare, at han er ikke vant til, at der bliver sat grænser"(Th32).

Therese fremhæver denne episode som et af flere eksempler på forældre, der ikke bakker op om hendes og skolens arbejde, og hvis mangelfulde grænsesætning er årsagen til problemer med børn i skolen. Therese havde følt sig voldsomt provokeret, fordi moderen havde sagt, at drengen syntes undervisningen var kedelig, og fordi hun havde anbefalet Therese at læse en bestemt artikel (Th32). Therese beskriver denne mor som en type af forældre, der ikke stiller krav til deres børn og har en indstilling til lærerne om, at "det er mit barn, der er i centrum, og så må du rette dig ind, så du passer til det her barn" (Th33). Som et andet eksempel fortæller Therese om en episode, hvor hun spørger en elev om, hvorfor han ikke har lavet sine hjemmeopgaver:

> "'ja men (…) hvorfor har du ikke lavet det der, som jeg bad dig om i går'? 'Nej, men mor sagde, ja men det var ikke så vigtigt'. Så siger jeg, 'ja men, det er ikke din mor der skal bestemme det', altså" (Th35).

Elevernes forstyrrelser, der beskrives som en manglende respekt for lærerens rammesætning af elevernes tid og aktiviteter, forstås som adfærdsproblemer, der stammer fra en problematisk opdragelse. Set ud fra Thereses optik er der tale om en bestemt type af forældre, der på den ene side er for tilbagetrukne og stiller for få krav til deres barn, på den anden

side er for frembrusende og krævende over for skolen. Eleven er således uden skyld i sin deltagelsesudfordring, men ses alligevel at påkalde sig en irritation fra lærerens side. På tilsvarende vis har lærerne diskuteret Victorias forældre. For selv om skolepsykologen har sagt, at hun med stor sikkerhed har ADHD, så tænker de også, at forældrene skal mere på banen:

> "(..) vi har prøvet at få forældrene i tale i forhold til, at man også godt, selvom man har nogle udfordringer af den slags hun har (…), kan man godt lære noget om grænser alligevel. Og forældrene er meget lidt lydhøre over for det" (Ja22).

På Sydskolen er der ligeledes elever, hvis forstyrrelse forstås som relateret til *opdragelse*. Som tidligere vist er Ahmet og Cecilie elever, der diskuteres som nogen, der fylder for meget i klassen, og som ofte synes at ramme skævt i deres deltagelse. I begges tilfælde kobles dette til forældrene. Hanne siger om Cecilie, at "hende har vi været bekymrede for, hun fylder *rigtig* meget i pigegruppen", og Martin beskriver hendes deltagelsesudfordring som, at hun er dominerende i klassen (Ha19, Ma22). Ifølge Hanne har forældrene også problemer med Cecilie derhjemme, og de er blevet opfordret til at deltage i skolens 'familieklasse'[86]. Det har forældrene takket nej til, og Hanne bemærker at "vi kan jo ikke tvinge dem til det" (Ha19).

Ahmets fylden for meget i klassen henføres også til forældrene, men på en måde, som tilføjer et ekstra lag af forklaring. I interviewet med Martin spørger jeg ham om, hvordan det kan være at lærere og pædagoger tit siger til Ahmet "du ved jo godt, du skal gøre sådan og sådan" (MB i Ma22). Martin svarer, at Ahmet

> "har prinsesyndrom", der kommer af at "han er blevet båret som en lille prins, da han var lille. Så da han startede (…) når man sagde noget til nogle andre børn, så var han sådan 'er det mig, er det mig, er det mig'? Hele tiden" (Ma22). Problemet er ikke, at Ahmet ikke kan - "han er jo rimelig kvik" - men ikke rigtig vil: "Det der så er irriterende ved ham, det er, at man ved, at når han vil, så kan han bare. Men han sidder jo bare og ...". Martin siger, at "det er en lang historie med ham"; han bor alene med sin mor og har ældre brødre, som også har gået på skolen (Ma23).

Ahmet forstås som en elev, der både er fagligt underpræsterende i forhold til sit potentiale, og samtidig som en, der bryder med bestræbelserne på at etablere klassen som en gruppe, hvis medlemmer underordner sig en kollektivitet. I forhold til Cecilies *for-meget-deltagelse* og Josephines *for-lidt-deltagelse*, hvor forældrene betragtes som 'blot' eftergivende og svage, så bliver forældrenes svaghed i Ahmets tilfælde et forhold, der forklares med en opdragelse, der stammer fra en anden kultur. Med betegnelsen 'prinsesyndom' tilføjes en forklaring, der

[86] Familieklasser er et nyere fænomen i den danske folkeskole. I 2010 var der familieklasser i halvdelen af landets kommuner. Familieklassen er en systemisk inspireret form for familiebehandlingsarbejde med fokus på børns og forældres relationer til hinanden og til skolen (Krab 2015). Skoleforskeren Hanne Knudsen beskriver familieklassen som en social styringsteknologi og dens erklærede mål således: "I familieklassen får forældrene mulighed for at reflektere over deres egen betydning for barnets adfærd i skolen ved at se barnet i skolesammenhæng og ved at sætte sig mål og få respons på deres relation til barnet" (Knudsen 2010,207). På Sydskolen er familieklassen organiseret sådan, at forældre og barn indgår i et forløb af 3 måneders varighed, hvor de cirka 4 timer om ugen deltager i familieklassen, der ledes af skolens AKT-lærere.

trækker på en almen forståelse af (drenge)børn fra migrantfamilier som nogle, der savner opdragelse - som Martin udtrykker det:

> "Jeg tror simpelthen bare, at han har været for vant til at få, altså blive sagt, hele tiden, neej hvor er det flot, hvor er du dygtig, hvor er du dygtig" (Ma23).

Set på tværs af skolerne og de forskellige beskrivelser af problemer med forældre kan iagttages en konsensus om, at forstyrrende elever helt eller delvist kan henføres til måder, forældreskab forvaltes på. Uden at ordet 'opdragelse' nævnes, er centrum for diskussionerne, hvorvidt og hvordan forældrene har magtet at opdrage børn på en måde, der ruster dem til at blive skoleelever. Som sådan kan alle de nævnte elevers forældre betragtes som svage; de leverer ikke den vare, som der er brug for i skolen. Imidlertid ses beskrivelser af forældre som svage især at dukke op på Sydskolen, mens billedet på Nordskolen er mere mudret: På den ene side tales der her om skolens og klassens forældre som *ressourcestærke*, på den anden side opleves nogle af disse forældre som *svage*, fordi de ikke ønsker eller magter at stille krav til deres barn.

I fortællingerne om de 'dårligt opdragede' elever på Nordskolen ses en forståelse af forældrene, hyppigt mødre, som nogle der sætter deres eget barn i centrum frem for at bakke op om lærerens arbejde. De betragtes som nogle, der underminerer lærerens autoritet over for eleven frem for at understøtte den, og som endog tillader sig at korrekse læreren. Disse fortællinger formidler et billede af forældre, der ikke er optaget af at få barnet til at tilpasse sig skolen, men derimod at få skolen til at tilpasse sig deres barn. Denne forældretype beskrives som en variant af den ressourcestærke forælder, der imidlertid ikke betragtes som en ressource, men som et problem for læreren og skolen.

På Sydskolen tales også om, at der er elever med ressourcestærke forældre i klassen (Ha13). Imidlertid er det ikke sådanne forældre, der problematiseres, men derimod de, der beskrives som 'svage' forældre. Der kan iagttages en sondring mellem på den ene side svaghed i opdragelsen hos nogle 'danske' forældre overfor en svaghed i opdragelsen i de 'tosprogede' børns familier. Beskrivelserne af Josephines forældre som nogen der "mangler pondus", fremstår således som en neutral og ikke-kulturlig størrelse over for "prinsesyndromet", der udgør en færdigpakket forklaring, som trækker på et særligt billede af opdragelse i 'tosprogede' familier. Selvom der i beskrivelserne af Ahmets opdragelse er lighedstræk med de beskrivelser, Therese giver af nogle af de ressourcestærke mødres opdragelse på Nordskolen – dvs. som en opdragelse, der gør barnet selvcentreret – så forstås Ahmets forældre ikke som ressourcestærke, men som svage. Dette ses knyttet til, at Ahmet bor alene med sin mor, og at der er "en lang historie" med familien på skolen.

Opdragelse som forklaring ses altså differentieret efter sondringer mellem forskellige typer af forældre og de opdragelsesmønstre, der forstås som særlige for dem. Som vist er der paralleller mellem beskrivelserne af svage og eftergivende forældre på både Nord- og Sydskolen, der imidlertid forklares med henholdsvis ressourcestærke og ressourcesvage forældre; for de sidstnævnte knyttet til en 'anderledes' opdragelsesform i migrantfamilier. Denne for-

skel kan ses at få betydning for, hvordan man på skolerne har besluttet at håndtere ’opdragelsesproblemer’. På Sydskolen er familieklassen et tiltag, som flere af klassens elever og forældre er, eller har været, henvist til; eksempelvis Elif og hendes mor, der beskrives som ”svag” (Ha19). På Nordskolen er der ikke oprettet en familieklasse: De ’ressourcestærke’ forældre tænkes tilsyneladende ikke som en del af en familieklasses klientel.

På tværs af de forskellige beskrivelser af ’opdragelse’ som forklaring ligger der et element af moralisering over for forældre. Hvor den psykiatriske diagnose eller problemer i drenge- og pigegrupper stabiliserer forstyrrelser i henholdsvis barnets indre eller i klassens gruppedynamikker, så sker der med ’opdragelse’ som forklaring det, at problemer tilskrives forældrenes mangelfulde evner eller vilje til at gøre barnet til en god skoleelev. Gennemgående er der i talen om forældre til forstyrrende elever et særligt fokus på mødre og på, hvordan både ressourcestærke og -svage mødre kan udgøre et problem i forhold til deres børns skolegang.

Analyserne i den resterende del af dette kapitel vil vise, hvordan kategorien opdragelse er knyttet til kollektivt udbredte forståelser af de enkelte skoler og deres elever og forældre. Hermed føjes et yderligere analytisk lag til den forklaringsviden, som jeg har beskrevet i det foregående.

Området

Blandt personalet på de to skoler kan iagttages nogle forestillinger om, hvad der kendetegner ’deres’ skole i relation til andre skoler i kommunen. Analyserne i det følgende stiller skarpt på disse forestillinger, der i materialet tager form af fortællinger om *området* og den enkelte skoles særlige traditioner, opgaver og styrker.[87] Det vises endvidere, hvordan fortællingerne om *området* medvirker til at forme de måder, hvorpå elevers forstyrrelser tolkes og håndteres.

Sydskolen: ”En særlig ånd”

De to lærere Hanne og Karin har begge været på Sydskolen i mange år. I interviewet fortæller de om, hvordan Sydskolen er en skole, hvis pædagogik er præget af en særlig tradition – en tradition kendetegnet ved et ’helhedssyn’ på barnet. Karin:

> ”Det er jo også noget med, hvordan kulturen er på en skole, fordi vi har fra skolens begyndelse for over 30 år siden, eller er det 40 nu, har arbejdet i team og har haft et læringssyn og et børnesyn, som gør, at vi har forsøgt os med at se på dem sådan mere bredt end bare det snævert faglige” (Ka12).

Denne indstilling og tilgang til eleverne forklarer lærerne med det kvarter, skolen ligger i, og ”det elevgrundlag vi har haft” – hvilket dog har været under forandring. I årenes løb er skoledistrikterne lavet om, så der er kommet elever fra ”villaer” ind på skolen:

[87] Intentionen er altså ikke at foretage en ’kortlægning’ af ’faktuelle’ forhold på de to skoler og deres indbyrdes forskelle, men derimod at fremanalysere de lokalt forankrede *forståelser* af sådanne forhold, herunder hvordan de tilskrives betydning og fungerer som tolkningsramme i forhold til *den forstyrrende elev.*

> ”typisk folk, der ligner mere os, for ellers var det jo det sociale boligbyggeris skole, med mange tosprogede og mange socialt svage danske elever faktisk, ikke. Og det kræver, at man gør noget andet end bare at fokusere på det faglige” (Ka12).

Konkret har det betydet, at skolens lærere har lagt meget vægt på ”det sociale samspil i klassen” og ”relationsarbejdet til den enkelte”. Den elevgruppe skolen har, og altid har haft, kræver, at

> ”der skal være en god relation at bygge på, før de børn overhovedet kan begynde at lære noget. Man kan ikke sige ’sæt dig ned, tag bogen frem, lær’. De forudsætninger har ikke været til stede hos rigtig mange af børnene, oprindeligt” (Ka12).

Sydskolens særlige børne- og læringssyn forklares altså med den type af elever, skolen har, en forståelse, der genfindes hos andre af de ansatte, her afdelingsleder for indskolingen, Bente:

> ”Vi har været en meget inkluderende skole, i kraft af vores elevgrundlag på denne her skole” (Be9).

Da inklusionsloven kom, oplevede man det derfor ikke som et brud, men som en bekræftelse af skolens særlige praksis. Man har i hele skolens historie haft en tilgang til børn

> ”som hed, ja men alt skal være forsøgt her, inden vi begynder at tale om noget andet. Og sådan er det faktisk også i dag’” (Be9).

Denne inkluderende tilgang betyder konkret, at ”relationsarbejdet har jo haft en *meget* høj prioritet på denne her skole” (Ka12), og at lærere og pædagoger har en ”anerkendende” og ”ressourcesøgende” tilgang til børnene (Be16). I pædagogen Martins beskrivelse af, hvordan de arbejder med at ’anerkende’ elever som Cecilie og Ahmet, handler det om at ”møde” børn og ”huske at se” børn, i stedet for at sige ”stop, stop, stop, ti stille, ræk hånden op” (Ma22).

På tværs af interviewene tales en fælles forståelse af en særlig *kultur* på skolen frem. Denne kultur indebærer, at skole-og lærerarbejde ikke forstås som alene et spørgsmål om, at elever skal lære noget fagligt, men i høj grad også som en art socialpædagogisk arbejde - at ”se” og anerkende det enkelte barn, og at arbejde med relationer i skolen. Sydskolens kultur betragtes som forbundet med *området*, underforstået at skolen optager elever fra et nærliggende boligområde, der i kommunen er kendt som ’udsat’. Dette har haft betydning for måden, man har opfattet skolens opgave på. Som Karin formulerer det, var ”selvforståelsen” at dette var ”de svage børns skole” (Ka13). Skolen skulle være ”frirummet, måske, fra derhjemme, ik’, hvor der var kaos” (Ha13). Sydskolen har været præget af ’ildsjæle’:

> ”For lærerne har denne ’kultur’ været båret af ”et kald, vi havde en mission (…), de skulle have det godt her hos os” (Ka13).

Skolens ’kultur’ omtales af Bente også som ’kaldspræget’:

> ”Man taler om det her på stedet som den gamle Sydskole-ånd, som jeg oplever netop meget var båret af det, vi lige har talt om, udviklingen nedefra, det der med at kæmpe og slås for vores

> sjove, mærkelige elever på denne her skole og prøve at gøre noget ved det og *ville* det, og stort personligt engagement sådan i nogen ting, ikke" (Be23).

Når Hanne, Karin og Bente ofte fortæller om Sydskole-kulturen i datid er det blandt andet fordi skoledistrikterne er ændret, sådan at der også er kommet elever fra villakvarterer ind på skolen. Det har gjort, at de har fået flere forældre, der "stiller krav" til skolen.

> "Det må jo heller ikke gå ud over de dygtige børn (…). Og nu har vi jo, fordi vi jo så har fået det andet klientel, er der jo lige pludselig kommet en del af de *gode* børn, men med det er der jo også kommet (..) nogle andre klasser. Hvis du så vores klasse, vil jeg næsten vove at påstå, den kunne du ligeså godt flytte ud på Nordskolen, så ville den være lige sådan" (Ha13).

Tidligere fik Sydskolen tildelt flere ressourcer end de andre skoler: "vi havde gode rammer for at have kommunens sværeste elevklientel (…), sådan er forholdene ikke længere" (Ka21). Sydskolens kultur er således en kultur, der opleves under pres af forandringer udefra, men samtidig som en ånd, der stadig præger læreres og pædagogers tilgang til eleverne.

Karakteristisk for fortællingerne om Sydskolens særlige kvaliteter er, at de synes at placere skolen i et imaginært landskab af skoler i kommunen. I interviewene tales en form for arbejdsdeling mellem skolerne frem, og der synes at være en naturliggjort forståelse af, at skoler og deres elever nødvendigvis er ordnet 'sociogeografisk'. Samtidig er der en forståelse af, at arbejdet på nogle skoler kræver noget andet, end arbejdet på andre skoler gør. Det fremgår af interviewene med Bente, Karin, Hanne, Jonas og Aslan på Sydskolen, at de ser deres arbejde som udfordrende og noget, der kræver 'ildsjæle'.

Forståelsen af, at skolerne i byen er forskellige som følge af, hvilket område de optager elever fra, viser sig endvidere i beskrivelser af, hvordan 'andre' skoler er gode eller mindre gode til at håndtere udfordrede elever. Line, lærer på Sydskolen, fortæller, at hun har hørt, at børn på Nordskolen bliver sat uden for døren, hvis de er urolige; noget, de aldrig ville gøre på Sydskolen. Hun forklarer denne forskel med, at Nordskolen tidligere henviste mange elever til specialundervisning, og nu, hvor det ikke længere er en mulighed, er lærerne udfordrede, fordi de ikke har tilstrækkelige erfaringer med inklusion (Li1). På Sydskolen kan man derimod noget særligt, hvilket lærerne Karin og Hanne relaterer til den opgave, skolen historisk har varetaget:

> Karin: "Vi kunne noget her, som de andre skoler i kommunen, eller de fleste andre, ikke kunne" (Ka18)
>
> Hanne: "Og som de heller ikke havde brug for på samme måde" (Ha18)
>
> Karin: "(…) Så kunne vi få børn her fra andre skoler, som de simpelthen ikke kunne have – og så kom de her og gled ind, og vi kunne rumme dem, og sådan. Det har jo været sådan en stolthed, vi har haft på denne her skole" (Ka18).

Den gamle "Sydskole-ånd" opleves samtidig truet. Både lærere og pædagoger fortæller om, hvordan udvikling af pædagogikken "nedefra" er blevet afløst af kurser og projekter, som den kommunale forvaltning igangsætter (Be23). Samtidig bliver skolen løbende målt på parametre som det faglige og trivsel. Karin:

> ”Hvor jeg plæderer for, ja men, vi skal også arbejde med det, vi ikke kun bliver målt på. Og det kan altså være svært at komme igennem med. Og det synes jeg er med til at forandre skolen” (Ka23-24).

Endelig er der den nye type af forældre med ”gode børn”, som Hanne siger:

> ”Det har jo også givet nogle nye udfordringer, for lige pludselig har vi jo fået nogle forældre der har stillet krav til os, hvor førhen var det jo os der ligesom… ” (Ha13)

Nordskolen: ”Vi ligger typisk i en top 3”

Mens Sydskolen tales frem som en skole præget af en særlig ånd og pædagogisk tradition, så fremkommer der ikke et lige så markant billede af Nordskolen. Det er karakteristisk for interviewene her, at der ikke tales om en særlig kultur eller ånd. Nordskolen indtager ikke en markant position i lærernes og pædagogernes bevidsthed som et sted, hvor det kræver en speciel interesse og overbevisning at være ansat, sådan som på Sydskolen. Nordskolen ser således ud til, i medarbejdernes forståelse, at udgøre en ’normaltilstand’ og idealbillede af skole, fordi den betragtes i kontrast til andre af kommunens skoler, der forstås som udfordrede.

Pædagogen Kenneth, der har arbejdet på Vest- og Sydskolen i kommunen, før han kom til Nordskolen, fortæller om sine erfaringer med at arbejde på ”de der skoler”. Han beskriver Sydskolen som i en slags ’undtagelsestilstand’: En gang havde han måttet sende en elev på kontoret, fordi ”nu havde vedkommende truet med at skære halsen over på én”. Da Kenneth kom til Nordskolen kunne han ligesom ”ånde lidt ud – det er bare ikke det samme” (Ke3). Her har han gennem alle årene kun sat elever på kontoret et par gange, mens det samme skete flere gange om ugen på Sydskolen:

> ”Det *er* bare også et hårdt kvarter” (Ke4), og ”man skulle hele tiden have paraderne oppe, for der kunne hele tiden ske noget” (Ke3).

I Kenneths optik handler problemerne på Sydskolen om en ”gruppekultur”, der især præger nogle af drengene:

> ”at drengebørnene de allerede i en tidlig alder, og måske er det fordi de har nogen større brødre (…), men de føler de er nødt til at være hårdere, end de er”(Ke4).

Da han blev ansat på Nordskolen var han overrasket over, hvor ”nemt” det var:

> ”(..) det er altså lidt nemmere her, fordi (…) der er også større opbakning fra forældrene og sådan”(Ke3).

Af interviewene på Nordskolen fremgår det, at skolens image er ’fagligt’; en forståelse, der implicerer, at dette er skolen for byens bedre (hvide) middelklasse. Afdelingsleder Claus beskriver skolens placering i relation til kommunens øvrige skoler:

> ”Vi ligger typisk i en top 3 og har gjort det de sidste 6-7 år, og det er så det, der ligger vi sådan nogenlunde stabilt ” (Cl14).

Fordi skolen gennem en årrække har været en af kommunens bedst præsterende skoler har de ifølge Claus ikke så meget fokus på dette område:

> "Vi bruger ikke meget tid på at tale om karakterer. Vi er da stolte over, at vi stadigvæk har nogen, at vi år efter år har nogen dygtige elever, og det er jo blandt andet også fordi vi har nogle kompetente personaler, der kan løfte dem år efter år, ik', så det er da noget, vi er stolte over. Men vi har ikke et eller andet karakterrytteri, netop fordi det går jo meget godt" (Cl14).

Fra den stol Claus sidder på – som del af skolens ledelse – er 'det faglige' på den ene side centralt: Man er stolte af at være solidt placeret i 'den gode ende'. På den anden side er det også noget man tilsyneladende kan tillade sig at tage lidt som en selvfølge, og ikke, som på Sydskolen, noget man tænker der skal kæmpes for.

Imidlertid peger lærerne Jakobs og Thereses fortællinger på, hvordan de oplever at kæmpe med at få klassen til at fungere og opnå, at alle elever udvikler sig fagligt. Det forhold, at Nordskolen ligger i top 3, udgør en arv, som lærere og pædagoger forventes at forvalte på en måde, så der ikke sker 'tab af kapital'. At arbejde på Nordskolen kan siges at indebære, at man slutter op om skolen som en fagligt højtpræsterende skole i det samlede skolelandskab. I Jakobs og Thereses beskrivelser af, hvad der gør arbejdet meningsfuldt for dem, indgår ikke det at løfte en social opgave, men at facilitere elevernes læring - som her:

> "Når du sidder med en elev, der har siddet og knoklet med et eller andet. Altså for eksempel det der med at få øh, finde ud af, hvordan plusser man med større tal. Og hun har siddet og knoklet, og hun kan simpelthen ikke finde ud af det. Og det der, når du kan se på barnet, hov – var det bare det" (Th37).

Hyppigt er disse fortællinger dog prægede af, at lærerne kæmper med at få skabt forudsætninger for, at elever kan komme dertil. Eksempelvis i Thereses beskrivelser af elever, der ikke laver deres lektier og om forældre, der ikke støtter op om det. Eller når Jakob taler om, at han skulle have sat 'rammerne tydeligere op' for eleverne. Beskrivelsen af Sydskolens 'sjove, mærkelige elever' finder på Nordskolen sit modbillede i den ressourcestærke families 'normale' elev, der imidlertid også må nødes til at arbejde. Set fra gulvet er elevernes sociale prædestination ikke noget, der udløses pr. automatik, men noget der kræver en indsats; et arbejde, der af de to Nordskole-lærere beskrives som båret af individuelle og slidsomme kampe, frem for som båret af en fælles 'ånd'.

Området er også på Nordskolen nærværende som en ramme, som udfordringer med elever tolkes i forhold til, hvilket bliver særlig tydeligt i fortællinger om skolens forældre. Claus beskriver dem således:

> "De børn vi har på Nordskolen kommer som regel fra nogle ressourcestærke hjem med nogle forældre, der ved, hvad de gerne vil i forhold til deres børns skolegang" (Cl2).

Imidlertid kan der iagttages en vis ambivalens i beskrivelserne af ressourcestærke forældre, som når Jakob fortæller om de udfordringer, det giver, at Victorias forældre ikke vil have hende undersøgt i psykiatrien, men forlanger at de må håndtere hende i klassen (Ja23). De

ressourcestærke forældre omtales både som en ressource for skolen, fordi deres børn forstås som mere selvkørende, men også som en type af forældre, der udøver et pres på lærere og pædagoger: Som nogle, der 'blander sig' og ikke altid respekterer personalets autoritet. Som udtrykt af pædagogen Kenneth:

> "Jeg har hørt engang en eller anden forsker, han sagde, at skolen skal tage skolen tilbage. Altså, og det er jo rigtigt, de skal tage den tilbage. Det er ikke forældrene, der skal bestemme, hvordan tingene skal være. De har godt af at blive hørt på (..) men i sidste ende så er det altså os, der skal bestemme" (Ke18).

Ligesom på Sydskolen – hvor det ildsjælsbårne arbejde med de "sjove, mærkelige elever" opleves som truet - så er der også på Nordskolen en opmærksomhed på, hvordan skolens image som en af byens bedst præsterende skoler er under pres. Claus fortæller om, at de på Nordskolen har fået et ry for at være rigtig gode til inklusion, men at det også kan være et problem:

> "Og hvis deres barn tilfældigvis har en diagnose, ja men så flytter de gerne herover for at komme i nærheden af Nordskolen. Fordi Nordskolen er god til de her børn" (Cl16).

Ressourcestærke forældre til et 'inklusionsbarn', der er i stand til at købe et hus i skolediskriktet, betragtes som nogle, der presser skolen. Dels risikerer de at underminere skolens flotte placering i de kommunale karakter- og trivselsmålinger, dels udfordrer de skolens økonomi, fordi skolen selv skal forvalte begrænsede midler til specialpædagogisk støtte. Claus formulerer dette som et dilemma, der løbende diskuteres på skolen:

> "Det, der så bare kan blive faren, det er jo det her med, at man skal passe på, man ikke bliver *for* gode, fordi så bliver man pludselig en skole, der bliver søgt rigtig meget. Og så lige pludselig er man en inklusionsskole, og så kan man ikke løfte opgaven på samme måde".
>
> Marianne: "Nå, er det noget I har talt om"?
>
> Claus: "Ja, ja. Jeg plejer at kalde det lidt, at det skal være lidt en skjult succes, ik'" (Cl16).

Når Nordskolens succes med at 'inkludere' fremhæves som en af skolens styrker, men samtidig ikke ønskes eksponeret, så handler det om, at skolens position i skolelandskabet må beskyttes. Det synes således utænkeligt, at Nordskole-eleven (kærligt) kan betegnes som 'sjov' eller 'mærkelig', eller for den sags skyld 'tosproget'. Frem for alt må Nordskole-eleven - også efter inklusionsloven - fremstå som billedet på den 'gode' elev, der bidrager til skolens image som en skole for velpræsterende elever.

Som sådan kan der på Nordskolen og Sydskolen iagttages specifikke forståelser af, hvilke typer af elever og forældre der udgør skolernes 'naturlige' grundlag, omend dette også opleves som noget, der er i forandring. Lærere, pædagoger og ledere betragter således deres arbejde på skolerne i en optik, der er farvet af lokale fortællinger om kommunens skoler, og som indebærer en tænkning om en slags arbejdsdeling skolerne imellem. Dette kan betragtes som en kollektiv horisont, som varianter af *den forstyrrende elev* tolkes og håndteres ud fra. Det er temaet for analyserne i det følgende afsnit.

Området som fortolkningsramme for *den forstyrrende elev*

På Sydskolen ses *den forstyrrende elev* at optræde som en normalforventning, der er forbundet med skolens historie og varetagelse af, hvad der forstås som en social opgave. Som sådan har lærere og pædagoger arbejdet på at lave en skole for netop denne gruppe af 'svage' børn og deres forældre. Forstyrrende elever har i særlig grad været betragtet som udtryk for vilkår, der præger 'tosprogede' og 'socialt svage' familier fra et udsat boligområde. Det fremgår af analyserne af Sydskoleelevers deltagelsesudfordringer, at *området* udgør en særlig fortolkningsramme: Elever som Ahmet, der bor alene med sin mor i det almennyttige boligbyggeri, og hvis ældre brødre er kendt på skolen, forstås som en elev, der er typisk for området. Ahmet ses at opfylde flere af de kategorier, som hører området til, og som i fortællingen om Ahmet er vævet sammen: Han forstås som både 'tosproget' og 'socialt belastet'.

Lucas, der ikke bor i dette byggeri og hvis forældre beskrives som nogen der 'bakker op', er af en anden type: Hans forstyrrelse har børne-og ungdomspsykiatrien placeret i en diagnose. I forhold til forståelsen af Ahmet så betragtes Lucas' forstyrrelse ikke som én, der har med *området* at gøre; den er med diagnosen stabiliseret som noget, der ikke behøver yderligere forklaring. Som tidligere vist imødegås Ahmets deltagelse i klassen ofte med en vis irritation fra de voksnes side – til trods for intentioner om at anerkende børn der, som ham, vurderes at fylde for meget. Lucas omtales og omgås med en vis respektfuld distance; han er et barn, hvis temperament uforvarende kan løbe af med ham, og som har behov for hjælp. Håndteringen af Lucas bliver talt frem som eksemplarisk for skolens lange tradition for at kunne tackle elever, som andre skoler har givet op overfor.

Parallelt hertil kan man betragte *den forstyrrende elev* på Nordskolen som en anomali. Historisk har skolen indrettet sig på kvarterets ambitiøse gruppe af forældre, hvis børn i udgangspunktet betragtes som nogle, der ikke volder større problemer: Skolen ligger i et "smørhul", som Claus udtrykker det (Cl15). Ofte tales der på Nordskolen om, at de ressourcestærke forældre understøtter skolens arbejde, og at dette er en skole, hvor man ikke hele tiden skal have paraderne oppe.

Når elevers deltagelse i klassen alligevel volder vanskeligheder, kan det af lærerne opleves som, at de har et forklaringsproblem. Både Jakob og Therese taler om, hvordan de som lærere kan blive bedre til at skabe ro, differentiere og lave mere spændende undervisning; underforstået, at de selv er en del af forklaringen på de forstyrrelser, de oplever i klassen. Samtidig retter lærerne skytset imod krævende forældre, der udfordrer lærernes autoritet. Forældre som Victorias, der bremser for en psykiatrisk undersøgelse med forventelig bevilling af ekstra ressourcer, er et billede på en type af forældre, der er karakteristiske for skolen. Victoria forstås som et barn, der med stor sandsynlighed 'har' ADHD, men som også er præget af forældre, der ikke sætter grænser for hende. Ligesom på Sydskolen ses en spænding mellem diagnosen som en neutral forklaring, der aflaster for skyld og ansvar, over for forklaringer, der peger på *området* og dets forældre.

Området som orienterende for praktikker i klasserummet

Vender man tilbage til klasserumsobservationerne kan man spørge til, hvorvidt mønstre i måder at håndtere *den forstyrrende elev* på, relaterer sig til forståelserne af *området*; skolernes elever og deres forældre. Her kan man først konstatere, at den handlings- og iagttagelsesviden, der spiller sig ud i klasserummene, udgør en slags fælles grundskabelon for arbejdet, der går på tværs af skolerne. Men stiller man skarpt på nuancer i, hvordan denne ordning af en gruppe af børn praktiseres på de to skoler, kan der iagttages forskelle.

På Sydskolen træder klasserummets handlingsviden frem i en langt mere distinkt form, end tilfældet er på Nordskolen. Som vist er børns og voksnes placering og bevægelser i Sydskolens klasserum ordnet ved hjælp af ting og deres brug i en specifik rækkefølge. Den lille klokke og bænkene, hvor eleverne er placerede, opslag med læringsmål samt den timing og velturnerede måde, som Sydskole-lærerne tager disse ting i anvendelse på, udgør en særlig 'forfinet' form. Det er en form, der ikke alene findes hos erfarne lærere som Karin og Hanne, men som også kan iagttages i parallelklasserne, der alle er indrettet efter samme princip og med de samme ting til rådighed.[88] Det er endvidere en form, som også pædagogerne forsøger at tage i anvendelse, når de vikarierer for lærerne. Pædagogen Martin fortæller om lærernes måde at organisere undervisning på:

> "Altså på hele årgangen, så de gør det på samme måde i alle klasserne. (…). Altså det må jeg sige, især v-klassen, de var *helt* - fordi de havde forskellige lærere i 0. - de er virkelig blevet rettet ind også" (Ma9).

Sydskolelærerne fortæller om, hvordan de på skolen har haft en lang tradition for at arbejde i teams og lægger stor vægt på at samarbejde på tværs af årgangene. Endvidere har man på skolen udviklet skemalægningsprincipper, så eleverne fortrinsvis har dobbeltlektioner og få gennemgående lærere.

På Nordskolen ses der ikke på tilsvarende måde udviklet en stringent og ensartet praksis på tværs af lærere og klasser. Det kan skyldes, at lærerne i 3. klassen her ikke er lige så erfarne og sammenarbejdede som på Sydskolen. Imidlertid bærer indretningen og klasserummets ting heller ikke præg af en specifik lokalt udviklet handlingsviden: Her findes ikke særlige artefakter som læringsmålsark, bænkopstilling eller klokke. Samtidig ses Nordskolens lærere oftere udelukkende at gøre brug af stemmen i deres bestræbelser på at få styr på klassen. I feltnoterne kan det iagttages, hvordan lærernes "schy-schy"-lyde generelt er mere dominerende på lydsiden i 3. x, end de er i 3. y, omend denne 'tyssen' er ulige fordelt – nogle Nordskolelærere tysser næsten konstant, mens andre sjældnere gør det. Karakteristisk for Nordskolen er endvidere, at elevernes skema bærer præg af flere enkeltlektioner og dagligt mange skift mellem fag, der varetages af forskellige lærere. Erkendelsen af, at det er vigtigt at 'kende' eleverne, er således ikke en viden, der er indarbejdet i Nordskolens skemalæg-

[88] I løbet af feltarbejdet på Sydskolen fik jeg mulighed for at observere i et par lektioner i en anden af skolens 3. klasser. Dette gav mig mulighed for at iagttage den ensartede tilgang, som personalet havde fortalt om.

ningspraksis. Set gennem feltnoterne er tavleområdet i klasserummet på Nordskolen nærmest som en scene, hvor der igennem dagen optræder skiftende voksne, som i forskellige stilarter forsøger at få ro og lydhørhed fra eleverne. Det at skabe ro er ikke som på Sydskolen ritualiseret via brugen af faste elementer i en bestemt rækkefølge. Ind imellem anvender Nordskolelærerne dog også artefakter, men på en måde, der fremstår mindre planlagt og kontrolleret - som da Therese en dag banker den store lineal ned i bordet og råber "3-2-1" som signal om, at nu *skal* der være ro (N3,8).

Området kan således ses at have betydning for den handlingsviden, der spiller sig ud i de to skolers klasserum. Forventningen om forstyrrende elever har på Sydskolen genereret en praksis, der i særlig grad er udviklet til at kunne foregribe og håndtere forstyrrelser, mens Nordskole-klientellet ikke tilsvarende har ført til et fælles handleberedskab. I stedet synes Nordskolelærerne i højere grad hver især at kæmpe med forstyrrelser.

Opsamling: At stabilisere *den forstyrrende elev* i noget genkendeligt

Analyserne har peget på, hvordan der blandt lærere og pædagoger kan ses en gennemgående sondring mellem former for elevdeltagelse, der virker forstyrrende på bestræbelser på at etablere *klassen*; nemlig deltagelse der betragtes som *for lidt* eller *for meget*. Iagttagelsesviden knyttet til *den forstyrrende elev* er således ikke alene rettet imod elever, der opleves som støjende og afbrydende, men også mod elever, der er for stille, hvilket peger på tilstedeværelsen af en norm om passende deltagelse fra elevernes side: En deltagelse hvor eleven viser vilje og evne til at arbejde i et tempo og en form tilpasset den særlige måde, hvorpå *klassen* søges etableret. En passende deltagelse omfatter også det at fremvise motivation: Elever skal kunne lide at 'gå i skole', og de skal gerne udstråle lyst og engagement.

Jeg har endvidere vist, hvordan en *forklaringsviden* spiller sig ud i form af aktørernes bestræbelser på at give enkeltelevers forstyrrelse en form for indhold og betydning. Analyserne peger på, hvordan lærere og pædagoger er optagede af at stabilisere *den forstyrrende elev* i noget genkendeligt. Det genkendelige har jeg konstrueret som et repertoire af *grundforståelser*, der deles af aktørerne og mobiliseres i deres bestræbelser på at fastlægge årsager til forstyrrelser: *Diagnosen, Relationer og gruppedynamik, Opdragelsen og forældrene* samt *Området.*

Det at forsøge at placere forstyrrelser i en årsagsforklaring kan altså betragtes som et gennemgående træk ved læreres og pædagogers praksis i de tilfælde, hvor specifikke elever 'popper op'. At kunne analysere elevens deltagelsesproblematik synes at udgøre en fælles forventning blandt aktørerne, der særligt kommer til udtryk i situationer, hvor en elevs forstyrrelse ikke umiddelbart kan placeres. Denne tilbøjelighed kan betragtes som et træk ved velfærdsarbejde, hvor professionalitet tolkes som det at kunne analysere og forklare fænomener og problemer i den daglige praksis.

Bestræbelserne på at placere en forstyrrelse ét sted kan endvidere hænge sammen med, at en afgrænset forklaring kan udkaste en retning for håndtering af eleven. Når pædagoger

kredser om grundforståelsen *relationer og gruppedynamik*, kan det forstås i sammenhæng med pædagogernes placering i klasserummets arbejdsdeling og den handlingsviden, der er til rådighed for dem: At arbejde på relationer og samspil i elevgruppen. Eller i det øjeblik, 'svage forældre' er årsagen til en elevs deltagelsesproblematik, kan familieklassen udgøre et bud på en løsning.

Analyserne peger også på, hvordan forklaringer er noget, der løbende reflekteres og søges etableret i processer, hvor flere forskellige grundforståelser afprøves og kombineres. Forstyrrelser, der inde i klasserummet materialiserer sig i en urolig krop eller en utilstrækkelig 'falden ind', kan således ses søgt placeret i ikke blot en, men flere forklaringer - som når Victorias udfordring både forklares med en formodet ADHD-diagnose og forældrenes opdragelse. Og når Josephines udfordring, der endnu ikke har fundet 'sin' forklaring, ses prøvet af i forhold til en række af muligheder med tilhørende handlingsforslag.

Blandt grundforståelserne ses *diagnosen* imidlertid at indtage en særlig status som en kategori, der har tendens til at 'rydde bordet' for andre forklaringsforsøg. Når først en elev er diagnosticeret, så mindskes tilsyneladende behovet for andre forklaringer - eller - diagnosen betragtes som primær forklaring i forhold til noget sekundært, som opdragelse. Diagnosen fremstår endvidere som en mere neutral forklaringskategori end de øvrige: Den henviser til noget (egentlig uforklarligt) inde i barnet, der synes at udstikke en retning for dets adfærdsmønster og udviklingsmuligheder. Som sådan er diagnosen moralsk neutral; ingen kan holdes ansvarlig for den, og – som det ses i Lucas' tilfælde – så aflaster den ligefrem for 'skyld'. Set i forhold til de øvrige forklaringer synes diagnosen at være dekoblet fra den sociale og materielle realitet, som klasserummet, den enkelte skole og dens placering i skolelandskabet udgør for aktørerne. Den fremstår dermed ikke kun moralsk, men også socialt neutral, fordi børn med diagnoser forstås som nogle, der er prisgivet en biologisk defekt, som rammer uden hensyn til social stand.

I kontrast hertil står særligt de forklaringer, der er knyttet til grundforståelserne *Opdragelsen og forældrene* samt *Området.* Som vist betragtes visse former for (problematisk) opdragelse som karakteristisk for grupper af forældre i skolernes distrikter: På Sydskolen *svage*, *tosprogede* forældre, bosiddende i det sociale boligbyggeri. På Nordskolen nogle af de *ressourcestærke* forældre, der stiller store krav til skolen, men ikke til deres børn. I læreres og pædagogers beskrivelser af udfordringer, der henføres til forældrene, er det oftest mødrenes opdragelsespraksis der fremhæves som utilstrækkelig. Fælles for disse fortællinger om mødre fra Sydskolen og Nordskolen er, at de beskrives som nogle der enten ikke kan, eller ikke vil, forvalte deres opdragerrolle forsvarligt. I modsætning til hvad der gør sig gældende for 'diagnosebørn', så påkalder kategorien *opdragelsen og forældrene* sig en vis distancering; forældrene mangler 'normal' dømmekraft. Analyserne peger på, at denne type af forklaring er knyttet til en norm om fornuftig opdragelse i 'almindelige' familier, der står i modsætning til problematisk opdragelse hos de henholdsvis ressourcestærke og svage forældre på de to

skoler. Grundforståelserne *Opdragelsen og forældrene* samt *Området* viser sig således i særlig grad forankret i den sociomaterialitet, som skoledistriktet med dets forældre og børn udgør som tolkningsramme for forstyrrende elever.

Kapitel 8. Forstyrrelsers grunde

I det sidste kapitel i feltskitse I arbejder analysen på større distance af klasserummene og omfatter velfærdsekspertise fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) og Børne- og Ungdomspsykiatrien (BUP). I det følgende undersøger jeg, hvordan *grundforståelser* er i spil betragtet i og på tværs af de udsigtspunkter[89], som skolen, PPR og BUP udgør i relation til *den forstyrrende elev*. Hvor jeg i de foregående kapitler har tegnet en karakteristik af viden om forstyrrende elever som knyttet til klasserum og fortællinger om skoler og forældre, vil jeg i dette kapitel vise, at lignende grundforståelser gør sig gældende uden for konteksten af klasserummene. Samtidig vil analysen pege på, hvordan grundforståelser er i bevægelse og tilskrives specifikt indhold og betydning i tilknytning til aktørernes særlige opgaver.

Analyserne baserer sig på interview med de to psykologer fra PPR tilknyttet henholdsvis Nordskolen og Sydskolen, samt personale fra BUP: To psykiatere[90], en psykolog og en sygeplejerske. Endvidere inddrages interview med informanterne fra skolerne. Kapitlet er struktureret i temaer, der ligesom i det foregående kapitel udtrykker kategorier af forståelser, som kommer til udtryk i interviewene.

Organisme og anlæg

At barnet kan betragtes som et individ præget af et genetisk ophav og en biologisk udrustning ses at være en almen forståelse. Barnet er her at forstå som en biologisk organisme, der gennemløber en udvikling med det voksne individ som endemål. Når elever bliver forstyrrende i skolen, kan det tolkes som udtryk for, at noget i barnets udvikling er gået skævt, muligvis fordi barnet har en medfødt svaghed, en sygdom. Det er en forståelse, der formuleres af psykiateren Mette, da hun diskuterer ADHD som knyttet til modningsprocesser i hjernen:

> ” (…) men det er jo en modningsproces, og for eksempel ADHD, det er jo en frontallapssygdom, men frontallapper er jo også det, der modnes allersenest hos drenge” (Me2).

Barnet forstås således som en organisme i udvikling, hvilket medfører et behov for viden om det normale. I dette tilfælde handler det om en forsinket modning; en problematik der i særlig grad ses knyttet til drengebørn.

Sådanne konkrete forklaringer på, hvad der fysiologisk ligger til grund for en problematik, er imidlertid ikke hyppige i interviewmaterialet. Ofte optræder antagelsen om, at der ligger en sygdomstilstand bag en elevs forstyrrelse, som en implicit forståelse - som når lærere og pædagoger taler om elever, der ’har’ ADHD eller ’er’ autister.

[89] Med ’udsigtspunkt’ henviser jeg til den kontekst for håndtering af *den forstyrrende elev*, som i min undersøgelse udgøres af henholdsvis folkeskolen, PPR og BUP. Jeg undersøger ikke særskilt de tre typer af institutioner, men kan empirisk konstatere, at de opgaver de hver især skal varetage, samt de aktuelle rammer for dette, influerer på deres måder at forholde sig til forstyrrende elever på.

[90] De to psykiatere er speciallæger i børne- og ungdomspsykiatri, men jeg bruger i afhandlingen gennemgående den kortere betegnelse ’psykiater’.

Mettes klare definition af ADHD som en frontallapssygdom står også delvist i kontrast til, hvordan hun og den anden psykiater i øvrigt diskuterer spørgsmålet om en underliggende sygdomsproblematik bag diagnoserne. Ifølge psykiateren Stig er det generelt vanskeligt at sige noget sikkert om, hvad det er for processer i individet, der udløser psykiatriske symptomer:

> ”I modsætning til en sygdom, hvor der kan være en grundlæggende biologisk faktor, som giver sig udtryk i en hel masse biokemiske reaktioner, også de ting man kan iagttage på patienten, gulsot, eller hvad det nu drejer sig om. Der er sådan en årsagssammenhæng i alt det der, ik'. Og det kan vi ikke gøre i psykiatrien, fordi vi kender ikke nok til det, så der stiller vi diagnoserne ud fra, at der er tale om hyperaktivitet, opmærksomhedsproblemer og impulsivitet – så har vi de tre nøglepunkter, hvor vi siger, at hvis de er til stede samtidig, så har vi syndromet ADHD” (St1).

Stig giver udtryk for, at man i psykiatrien generelt mangler viden om årsager til de problemstillinger, man arbejder med. Diagnoser bygger derfor sjældent på egentlige forklaringer, og diagnosemanualer er først og fremmest redskaber til at beskrive symptomer:

> ”Der ligger en god portion konstruktivisme i de psykiatriske diagnoser, fordi vi beskæftiger os med adfærdsmæssige syndromer” (St1).

Mette formulerer dette forhold som et spørgsmål om, at diagnoser er ”fænomenologiske”, det vil sige beskrivende frem for forklarende (Me12).

I interviewene med de ansatte i BUP optræder begrebet 'psykopatologi' løbende; et begreb som den sygeplejersken Nete forklarer med henvisning til et normalområde for udvikling:

> ”Hvad er det normale barn, hvad er det normale barn i udvikling, og hvad er det, der afviger, og hvordan skal man forstå afvigelsen. For eksempel det at høre stemmer eller det depressive” (Ne2).

Kendetegnende for interviewene med informanterne i psykiatrien er, at de taler om psykiatriske lidelser hos børn som noget, der har en egentlig eksistens, men samtidig løbende nuancerer dette synspunkt med, at barnets udfordringer må iagttages i relation til dets øvrige konstitution og miljøet omkring barnet.

Som Nete beskriver det, så viser problemer sig ofte, når barnet kommer i 3., 4. og 5. klasse fordi ”så begynder det sociale at blive mere komplekst. Pigers måde at være sammen på er meget kompleks” (Ne4-5). Videre beskriver Nete, hvordan piger godt kan have en opmærksomhedsforstyrrelse, ”som vi ikke altid er så gode til at få øje på”, hvilket skyldes at pigerne ofte ikke er udad-reagerende, men mere tilbagetrukne (Ne4-5). Som Nete formulerer det, så er udfordringer som opmærksomhedsforstyrrelser for en stor del ”medfødt”: ”Det har ikke noget at gøre med opdragelse eller for løse rammer” (Ne5). Samtidig er det udtryk, som opmærksomhedsforstyrrelsen får hos det enkelte barn, afhængigt af elevens køn samt de forventninger, som barnet møder i skolemiljøet.

I både Mettes og Netes beskrivelser figurerer opmærksomhedsforstyrrelser som en "sygdom"; noget iboende og medfødt i barnet, som dog har varierende fremtrædelsesformer, der relaterer sig til nogle ydre betingelser. I børne- og ungdomspsykiatrien er et væsentligt element i behandlingen "psykoedukation": undervisning til forældre, børn og evt. søskende med udgangspunkt i 'sygdommen'. Ideen med psykoedukation er, at barn og forældre gennem indsigt i den psykiatriske lidelses karakteristika og dynamikker får en særlig viden, der skal gøre det lettere at mestre den – som det formuleres af Nete: "Jo mere du ved, jo bedre kan du håndtere det" (Ne7).

Psykiatriske lidelser tales her frem som noget barnet 'har', og som barnet og dets omgivelser skal lære at kende og imødegå på en rationel og hensigtsmæssig måde. Det er en forståelse, der, som tidligere vist, også ses hos aktørerne på de to skoler, hvor diagnosticerede elever betragtes som en særlig kategori, hvis adfærd primært kan henføres til deres lidelse. Pædagogen Jonas, der ellers erklærer, at han ikke går op i diagnoser, siger at "ADHD-børn (…) er sværest at have i folkeskolen" (Jo6) og senere beskriver han en specifik elev på Sydskolen med diagnostiske kendetegn: "typiske autistiske træk, har han" (Jo21).

I BUP er der samtidig en orientering imod at nuancere forståelsen af, at et barns adfærd skal forklares ud fra diagnosen alene. I interviewet fremhæver Mette, at diagnosemanualen skal anvendes som et redskab til at lave flerfacetterede karakteristikker af børns problemer. Mette beskriver børne- og ungdomspsykiatriens praksis med at diagnosticere "multiaksialt" med fokus på flere forskellige sider af barnets funktionsevne og udfordringer. Det betyder, at man ikke alene kigger på symptomer på psykiatriske lidelser, men også andre forhold som begavelse, udviklingsforstyrrelser, somatisk sygdom, barnets miljø og dets funktionsevne i hverdagen (Me13-14)[91].

Mette siger, at "diagnostik (…) det, den tit bliver reduceret til ude i verden, derude, det er det deroppe", og sætter en tyk streg under "OCD", der står på øverste linje på hendes papir. Hun mener, at man generelt i samfundet har en for bastant brug af diagnoser:

> "Og det har jeg også en oplevelse af, at vi gør i psykiatrien, for den sags skyld. Men jeg synes, det har rigtig stor betydning. Og det har rigtig stor betydning den der individuelle forståelse, for der er forskel – det er jo også det, der er det fede ved børne-ungdomspsykiatrien. Der er jo rigtig stor forskel på Caroline, der har denne her profil, og så er der Anton, den har han også, men han er ikke ordblind, og hans forældre er velfungerende, og han har kammerater. Og selvfølgelig skal de have samme type medicin, hvis de skal have medicin for OCD, - de skal også have samme viden om, hvad er det for noget. Men de har helt forskellige årsager til, hvornår det er de bliver belastet, og hvornår de psykisk reagerer. Og hvis ikke man har det med, så kan du ikke hjælpe, – jo så kan du symptombehandle, men så kan du ikke årsagsbehandle. Og det er ikke fordi, jeg siger, at det er det her, der er årsagen til det, det er det ikke, for det er jo også

[91] I Børne- og ungdomspsykiatrien i Danmark anvendes det WHO-baserede diagnosesystem ICD-10 med en såkaldt multiaksial tilgang til klassifikation, der af børne- og ungdomspsykiateren Per Hove Thomsen beskrives som "at man diagnosticerer både de psykiatriske sygdomme, men også udviklingsforstyrrelser, mental retardering, legemlige sygdomme og vurderer de psykosociale forhold" (Thomsen 2015,133).

> … sygdomme, det er jo medfødte sårbarheder, så der er også noget, vi ikke kan gøre noget ved. Men det er en del af forståelsen… " (Me14).

Med den multiaksiale diagnosepraksis taler Mette her psykiatriens opgave frem som andet og mere end blot det at placere 'problemet' i en diagnosekode. Idealet er derimod at forstå det enkelte barns udfordring som et kompleks af årsager, der er vævet sammen, og som giver sygdommen et unikt udtryk i det individuelle barns tilfælde.

Et ord, der går igen i flere interview, er "belastning", der - som i citatet ovenfor - henviser til, hvorfor individer kan reagere forskelligt, selv om de 'har' den samme sygdom. Eksempelvis siger sygeplejersken Nete, at angst kan være udtryk for, at barnet er belastet på grund af noget andet, fx en opmærksomhedsforstyrrelse (Ne2). Også PPR-psykologen Pernille taler om, hvordan der hos børn med "sociale og følelsesmæssige vanskeligheder" kan være en underliggende problematik, der handler om, at de ikke er "supergodt begavede" (Pe19-20)[92].

Som sådan formidles her et ideal om en form for holistisk tænkning, hvor mennesket i udgangspunktet betragtes som en helhed – en tænkning der implicerer, at et enkelt element i den samlede beskrivelse af barnet ikke gives forrang. Imidlertid ses der i Mettes beskrivelse en form for tvivl i forhold til, hvorvidt dette ideal kan realiseres via de behandlingsmuligheder, der er til rådighed i psykiatrien; selvom to børn og deres udfordringer er forskellige, så kan den medicinske behandling godt være den samme i sidste ende. Psykologen Vibeke giver udtryk for, at det at betragte et barn med psykiatriske symptomer som "et menneske i en holistisk sammenhæng" har været et adelsmærke for børne- og ungdomspsykiatrien, men er en indstilling, der nu beklageligvis er i tilbagegang (Vi2).

I interviewene med informanterne fra BUP og PPR udtrykkes en forståelse af barnet som en organisme, der på 'indersiden' er udstyret med naturligt forløbende modningsprocesser og medfødte sårbarheder, og på 'ydersiden' påvirkes af en række forhold i omgivelserne. Det er en forståelse, der tales frem som progressiv, fordi den ikke blot betragter barnet som genetisk og biologisk determineret, men ydermere som en organisme, der er under indflydelse af nogle specifikke udviklingsbetingelser.

I det samlede interviewmateriale står grundforståelsen af, at *den forstyrrende elevs* udfordring kan beskrives som et afgrænset problemkompleks knyttet til barnets biologi, således flertydig. Blandt lærere og pædagoger kan iagttages en relativt autoritativ forståelse af diagnoser, hvilket indebærer, at en elevs forstyrrelse ofte ikke behøver andre forklaringer end

[92] Børne- og ungdomspsykiateren Søren Hertz beskriver forestillingen om sammenhængen mellem belastning og sårbarhed som en udbredt forståelse inden for børne-ungeområdet i Danmark. Ifølge Hertz stammer denne tænkning fra den internationale stressforsknings stress-sårbarhedsmodeller. Hertz skriver, at denne model herhjemme har udviklet sig til en tænkning, hvor kognitive udfordringer betragtes som mere grundlæggende end andre (Hertz 2017,81).

diagnosen selv. Hos de to psykologer fra PPR tales der generelt meget lidt ud fra individbundne forklaringer på elevers forstyrrelser, bortset fra en opmærksomhed på, hvorvidt elevers udfordringer kan skyldes forhold som svag begavelse eller ordblindhed. Hos psykiateren Mette og sygeplejersken Nete formuleres en overbevisning om, at psykiatriske lidelser udspringer af medfødte dispositioner, men samtidig en forståelse af, at disse sygdomme er relative i den forstand, at deres 'udbrud' kan hæmmes eller fremmes via en lang række af faktorer. Sidstnævnte tales frem som en progressiv, helhedsorienteret forståelse af barnet, der står i kontrast til mere håndfaste og deterministiske betragtninger, der tilskriver den psykiatriske diagnose en primær forklaringskraft.

Forældrene og opdragelsen

En anden grundforståelse af *den forstyrrende elev*, der er til stede i interviewmaterialet, retter søgelyset mod forældrene som opdragere. Som vist i det forrige kapitels analyser, så bringes denne forståelse i skolen særligt på banen i forhold til elever, hvis forstyrrelse ikke allerede er placeret i en diagnose. Som sådan er *opdragelse* en ret åben kategori, der ses aktiveret i forskellige varianter.

En variant udgøres af *karriereforældre*; en kategori der også dækker Thereses beskrivelser af nogle af de ressourcestærke forældre på Nordskolen. Sådanne forældres opdragelse beskrives gennemgående ved, at den på én og samme tid stiller både for store og for små krav til barnet. Karakteristisk for karriereforældre er, ifølge PPR-psykologen Bodil, at

> " (…) de har sådan nogen typer problemstillinger som er, altså for eksempel angst, det er dem der kommer med de angste børn, dem har jeg haft sådan en lind strøm af. Og så bliver de sådan pivede, deres børn kan ikke gå i skole, fordi de har ondt. Og der har jeg det sådan, altså man går i skole, når man er her - når man går i 5. klasse, så går man i skole. Og det skal *du* sige som forælder, det er det barnet skal, og du skal ikke begynde at psykologisere og problematisere, og det er synd og bla. bla. - 'Hvor mange ting er det lige, dit barn går til? – Nå, 20 ting. Ok, så kan du måske skære dem ned til 5, og så sørge for at der bliver tid'" (Bo15).

Problemet med sådanne forældre, som Bodil fortæller, at hun især møder på Nordskolen, er at de ikke formår at stille passende krav til deres børn, samtidig med at de stiller krav til skolen og PPR om at løse de udfordringer, de har med barnet - for eksempel, at det ikke vil i skole:

> " (…) de der børn, der ikke vil i skole og sådan noget, og deres forældre er helt ude af den. Så kommer der de der pæne slipseklædte mænd i deres jakkesæt og konerne med stiletter og klar til det hele. Og så tænker man, altså sådan almindelig hverdagsfornuft, og hverdagskrav"! (Bo15).

Elevens forstyrrelse, her i form af skolefravær, beskrives som resultat af en opdragelse præget af fravær af almindelig sund fornuft: Forældrene opleves som nogle, der har tabt jordforbindelsen og lever i en karriereverden med fuld fart på. Det er dette unaturlige liv børnene reagerer på - med Bodils ord: "Børnene siger fra" (Bo15). Angsten er således en reaktiv

tilstand fremfor noget iboende i eleven, og følgelig må der sættes ind på at vejlede karriereforældre til, hvordan de får etableret et forældreskab præget af 'hverdagsfornuft og hverdagskrav'. Ifølge Bodil er nogle af disse forældre "helt vilde for at få diagnoser på deres børn, fordi så kan de blive frikøbt fra arbejdet og alle de der ting, de tror", mens andre "ikke vil høre tale om noget som helst" i forhold til diagnoser (Bo15).

Forståelsen af forstyrrende elevers forældre som nogle, der mangler sund fornuft og dømmekraft i relation til deres barn, formuleres af psykiateren Mette som en generel tendens til overbekymring blandt forældre og en udbredt indstilling om, at:

> "livet må ikke gøre ondt. Altså hvis det gør ondt, så skal vi se børnene. Og det gør altså ondt at miste sin mormor, det bliver man ked af det over, og hvis man kigger i de psykiatriske manualer, så er det jo efterhånden sådan, at hvis man er ked af det over 14 dage, så har man en depression. Og altså, sådan er det jo ikke" (Me3).

Mettes kritik retter sig imod, hvad hun ser som en voksende gruppe af 'overbekymrede' forældre og en forståelse af, at de diagnostiske manualer nogle gange bliver en bekvem måde at parkere forældres bekymringer på. BUP-psykologen Vibeke beskriver, at der i den psykiatriske akutmodtagelse nu kommer yngre børn end førhen. Denne udvikling skyldes, siger Vibeke, forældre der er usikre og ikke magter barnet eller ikke vil tage ansvaret for det. Det er en udvikling, hun finder problematisk og mener, at børne- og ungdomspsykiatrien bør råbe vagt i gevær over for: "Det er jeres barn, hun er 8 år, I må tage jer af det"! (Vi13).

Ligesom i Bodils fortælling om karriereforældrene er der i Mette og Vibekes beskrivelser tale om forældre, der er 'pylrede' på deres børns vegne og ikke formår at opdrage barnet til at tåle modgang. Som sådan fremstår både forældre og børn som nogle, der mangler robusthed til at kunne mestre almindeligt forekommende krav i livet. Mette beskriver, hvordan sådanne 'curlingforældre' stiller krav om, at der tages særlige hensyn til deres barn:

> "Det er måske lidt forbudt at sige, men for mig at se er der også nogen gange nogle forældre, der har lidt en forventning til, hvad skoler og PPR skal kunne stille op med. Der må ikke være ret meget … der må ikke blive skældt ud over, at man ikke sidder på sin plads, for det skal rummes. Og nogen gange er der altså også bare brug for, at det skal man. Det skal man lære, altså. Sådan nogen børn, som måske er blevet, hmm - nu er det ikke curlingbørn længere, og nu er det generation X - men der er nogle børn, der er blevet støttet rigtig meget, og de er blevet set og anerkendt rigtig meget for dem de er, det er jo så helt den modsatte grøft ik, så så, altså, hvis de træder forkert og får det at vide, så er det nærmest et angreb på familien. Og det er jo heller ikke fair, vel. Det er jo den anden version af det" (Me8).

Mette oplever, at denne type af forældreskab presser børne-ungdomspsykiatrien. Ikke alene på tid og ressourcer, men også ved at udfordre psykiaternes faglighed, fordi forældre i stigende grad stiller krav om, at deres børn bliver udredt og får stillet en diagnose:

> "Det er jo så forældrene, der presser meget på, ik' Nu har de været kede af det længe, eller de passer ikke rigtigt ind i klassen, og de er lidt anderledes end de andre, og så bliver de måske …

> ikke mobbet, men de passer ikke – og det skal vi lige fixe. Altså, der er sådan en 'fix-it' kultur, nu må vi gøre det godt, og 'Handl'! 'Gør det'"! (Me8).

I Mettes optik gør forældrene deres børn en bjørnetjeneste ved ikke at hjælpe dem med at kunne tåle modgang, og hun taler dette forhold frem som en udviklingsproblematik:

> "Der er jo rigtig meget i forhold til, altså både børn og unge har jo brug for, altså, man udvikler sig jo ikke, hvis der ikke er optimal frustration. Hvis du fjerner al frustrationen, så er der jo heller ikke nogen udvikling" (Me3).

Hvor Bodils og Thereses beskrivelser af karriereforældre ses knyttet til Nordskolen og områdets forældre, så argumenteres der hos Mette og Vibeke for, at 'curlingforældre' er et alment træk ved forældreskab i dag. Denne forskel i måden at forstå et problematisk forældreskab på kan skyldes, at det her iagttages fra forskellige udsigtspunkter: Børne- og ungdomspsykiatriens organisering under det regionale sundhedsvæsen betyder, at personalet her ikke færdes i skolens lokalmiljø. Men, som det fremgår, har ressourcestærke forældre, karriereforældre og curlingforældre det til fælles, at de forstås som nogle der ikke formår at give barnet en fornuftig opdragelse, og som efterfølgende skubber resultatet af denne opdragelsesproblematik over på 'systemet'. Med Bodils formulering er det forældre, der er 'pivede' på deres børns vegne og har en forventning om, at der tages særlige hensyn, når barnet viser tegn på udfordringer.

Samfundet og 'det sociale'

Hvor grundforståelserne *organisme og anlæg* samt *opdragelse* placerer elevers forstyrrelser i henholdsvis barnets biologiske krop og forældrenes opdragelse, så har *samfundet og det sociale* fokus på, hvordan ydre vilkår udgør betingelser, der er medproducenter af forstyrrelser. I materialet optræder denne forståelse i form af forskellige temaer, nemlig som en social klasseproblematik, som afledt af velfærdspolitiske prioriteringer eller som en følge af de livsbetingelser, det moderne samfund udstikker. Fælles for tematikkerne er, at forstyrrelser ikke betragtes som iboende i barnet eller som primært grundet i forfejlet forældreskab, men derimod som afledt af strukturelle forhold – der dog sekundært disponerer for en uhensigtsmæssig opdragelse af barnet.

Det sociale

Som beskrevet er der blandt lærere, pædagoger og afdelingsledere en forståelse af, at en skole har et image: Nogle fælles fortællinger om, hvad det er for typer af forældre, der leverer børn til den enkelte skole og dermed giver den sin placering i det kommunale skolelandskab. Denne placering og dens tilhørende karakteristika ses i sig selv at udgøre en forklaring på, hvorfor nogle elever er forstyrrende. *Det sociale* indgår her i en forventningsstruktur, hvor Sydskolens elever i udgangspunktet forstås som mere forstyrrende end Nordskoleeleverne – en forventning, som i interviewene også kobles til konkrete erfaringer.

Pædagogen Kenneth, der tidligere har arbejdet på Sydskolen, fortæller at der "manglede almindelige mennesker, og middelklasse" i området (Ke2). Han var dengang i en klasse, hvor

”historien om den 2. klasse det var jo, at der stort set ikke var nogen normalt fungerende børn”, selvom man ”også hurtigt kan komme til at skyde mange over en kam, ik’” (Ke2). På Sydskolen var eleverne generelt belastede, og for flere af dem var det sådan, at skolen var ”mere ressource, end der måske var i hjemmet” (Ke3). Som vist i det foregående kapitel kobles forståelsen af de ’socialt belastede familier’ på Sydskolen mere eller mindre direkte sammen med kategorierne ”tosprogede” og ”drenge”, som da Kenneth beskriver, at der er en ”gruppekultur” blandt drengene, som de ældre videreføre til de yngre.

Det sociale som forklaring på forstyrrende elever diskuteres af afdelingsleder Bente som en social udsathed, som det kræver en særlig indsats og overbevisning at imødegå: ”men kan man flytte socialt udsatte børn, hvis ikke man har det andet engagement og drive, kan det lade sig gøre”? (Be26).

Det er karakteristisk, at når forstyrrende elever beskrives som udløst af noget ’socialt’, så forstås det ofte som en social klasseproblematik med fokus på den nederste del af et klasse-spektrum - som i Kenneths konstatering af, at Sydskolen er præget af manglende middel-klasse. Denne forståelse udtrykkes i interviewet med PPR-psykologen Bodil:

> ”Altså jeg tænker egentlig, at de største udfordringer i forhold til skole og børn, som ikke helt kan finde ud af at gå i skole, det hedder en social problematik. Altså god gammeldags social problematik” (Bo5).

Bodil er som PPR-psykolog tilknyttet Nordskolen, hvor hun oplever at de har svært ved at håndtere forældre, der ikke tilhører den ”bedre middelklasse”, som ellers præger skolen: ”og så har de nogle enkelte socialklasse lort, og dem kan de *slet* ikke finde ud af at håndtere på nogen som helst måde” (Bo7). Problemet er, at skolens personale typisk bliver ”fornær-mede” over den ”attitude”, som disse forældre har. Som Bodil siger:

> ”For nogen af de der forældre har bare brug for at komme og sige, jamen samfundet er noget lort. Og man tænker, ja men ok, så lad dem sige det, altså. Jeg kan godt holde det ud. De må også godt sige, at jeg er dum og ikke har gjort mit arbejde, men jeg ved godt, at jeg *har* gjort det, altså. Og hvis det gør, at vi kan hjælpe deres børn til at få en mere fredsommelig skolegang, hvor vi kan arbejde med … så er jeg altså ligeglad. Det tror jeg faktisk er den største indsats, jeg har gjort på Nordskolen, det er ligesom at være oversætter mellem de der … ” (Bo7).

Bodils beskrivelser af disse familier på Nordskolen knyttes ikke, som i Kenneths beskrivel-ser fra Sydskolen, til kategorierne tosprogede eller drenge. Bodil har tidligere været tilknyt-tet Sydskolen og giver udtryk for, at det, som derude tit omtales som en problematik om-kring tosprogede, snarere er en ”socialklasse-problematik” (Bo22). I hendes optik er der blandt hendes samarbejdspartnere, men også i samfundet generelt, en manglende erken-delse af, at ’socialklasse’ spiller en rolle i forhold til børns trivsel og adfærd i skolen:

> ”Langt, langt størstedelen af de børn jeg får henvendelse omkring, der er der en stærk social-klasse lort-faktor ind over. Forældre som har enormt dårlige erfaringer selv med skole, og som ikke har klaret sig specielt godt ud fra sådan nogle jobkriterier, og klar-sig-selv-kriterier og økonomiske og sådan, altså. Det er der. Altså, jeg tænker hele den der ADHD-diagnose, ja men

> det er en social kategori, mere end det er en psykiatrisk kategori (…) Og det er lige som om man, det ville man ikke helt sige i dag. Det er nærmest sådan lidt tabu. Men – jeg tør næsten ikke sige det mens den dér (peger på lydoptageren) kører"(Bo5).

Bodil begrunder denne opfattelse i sine erfaringer fra PPR-arbejde i flere forskellige kommuner. Hun betragter sin egen rolle som en, der rusker op i Nordskolens personale ved at bringe spørgsmålet om 'socialklasse' på banen, men også ved at bidrage med en mere positiv tilgang til denne type af forældre:

> "Ja og det hjælper dem til at ... så kan vi ligesom tage en snak om, for tit så fungerer børnene egentlig OK i skolen, men så er det bøvlet derhjemme, og de kan ikke finde ud af det. Og så siger barnet: 'Jeg har ondt i maven, jeg vil ikke i skole'. Og så siger læreren: 'Nå, men når han er herovre, så har han det faktisk godt'. Og når vi så ligesom kan høre på, at skolen er noget lort og sådan noget, så får de mere mod på at sende dem i skole og sige 'nå men, og nu er der den og den plan'. 'Du var utilfreds med den plan, der var lavet'? 'Ja'. 'Men hvad kunne du godt tænke dig så anderledes ud'? Selvom skolen synes jo, de har gjort det godt nok, så ligesom få lov at sige, 'Ja men jeg vil gerne have det sådan og sådan'. 'Okay kan det lade sig gøre, det må vi lige kigge på'" (Bo7).

Bodils beskrivelser af erfaringer med forældre, der af skolens personale opleves som besværlige, bygger således på en forståelse af, at mange problemer med forstyrrende elever kan tilbageføres til en klasseproblematik. Det er en indsigt, som hun mener generelt overses, hvilket betyder, at man på Nordskolen ofte fokuserer på forældrene som dårlige opdragere eller på diagnoser som ADHD. Det gælder ikke alene skolens personale, men også kolleger i PPR:

> " (…) altså fordi vi er jo en meget broget skare af skolepsykologer. Altså, der er nogen der er meget klinisk orienteret, jeg er nok i den anden yderlighed. Og der er jo nogen, der vil tænke psykiatri ret hurtigt. Der tænker jeg mere socialklasseproblematik, altså børn der simpelthen ikke ved hvordan man går i skole, altså - hvad er det, der forventes. Og lærerne, de tænker ikke over det, de er nødt til at lære børnene at gå i skole. Fordi det tager man som en selvfølge. Og så bliver man sådan lidt forarget på forældrene, hvis ikke de sørger for det der med madpakker og ordentlige skoletasker, og man kommer til tiden og sådan noget" (Bo5).

'Lav socialklasse' fremstår i interviewene med personalet på skolerne som en forklaring, der i særlig grad er knyttet til Sydskolen og dens placering i skolelandskabet. Når PPR-psykologen Bodil problematiserer Nordskole-personalets tilgang til visse elever og forældre, er det fordi hun oplever, at de generelt er blinde for, hvad problematikken handler om og mangler vilje og evne til at håndtere den.

Set gennem interviewene med informanterne i psykiatrien er det karakteristisk, at *det sociale* som forklaring på elevers forstyrrelser ikke indtager en så markant plads. Her optræder forklaringer, der lægger vægt på noget 'socialt', oftere som ét af flere elementer, der bør indgå i en samlet udredning af et barns udfordringer – som da psykiateren Mette med et tænkt eksempel beskriver den "multiaksiale" diagnosticering:

> ”Så er der akse 5, det er den sociale akse. Så siger vi, hun har en far, der drikker lidt for meget alkohol. Og så er mor og far skilt – og det er det. Der er jo ret stor forskel på at have de her vanskeligheder, og så have en mor og far, der elsker hinanden og er sammen og kan stå sammen og kæmpe med det, end at have en mor og far, der er skilt. Og nu har hun tvungent samvær med far hver weekend, og der er han fuld. Der går hun rundt efter ham i byens gader. Det har jo en betydning for denne her forståelse, ik” (Me14).

Det sociale tales her frem som en enkeltfaktor, der sammen med en række andre faktorer udøver deres samlede virkning på et barn. På den måde er ’det sociale’ blot en brik ud af mange, hvor også barnets intelligens, modenhed og andre forhold tages i betragtning. Set i forhold til Bodils forståelse af, hvordan ’socialklasse’ udgør et mere eller mindre afgørende grundvilkår, placerer den multiaksiale model *det sociale* som én ud af en række belastende faktorer.

Generelt diskuterer informanterne fra psykiatrien ikke spørgsmål om ’klasse’. Psykiateren Stig beskriver det som et tema, der er historisk i børne- og ungdomspsykiatrien. Han nævner, at der tidligere har været forsket i betydningen af sociale faktorer, men at der ikke er interesse for dette længere: ”Hvis man vil se på det, så skal man se på bedaget forskning” (St7). Fraværet af interesse for patienters sociale baggrunde i psykiatrien kan skyldes en ”etisk” forsigtighed, mener Stig. Det er:

> ”lidt et tabu, hvad er det man kommer af, dårlige forældre, eller fattige forældre, det synes vi ikke, vi etisk skal interessere os for. Vi skal hellere se på, hvad er patientens behov” (St7).

Hos informanterne fra BUP ses social klasse således ikke at udgøre en kategori, der anvendes til at forklare et barns forstyrrelse; i Stigs udlægning fordi det virker stigmatiserende og ikke løser problemer. *Det sociale* optræder i psykiatrien derimod i form af konkrete, observerbare ’sociale forhold’, såsom fædre, der drikker og skilte forældre, der udgør elementer i en samlet fond af belastningsfaktorer.

Samfundet

Forståelser af, at forstyrrende elever kan tilskrives nogle strukturelle vilkår, viser sig også i en anden version, nemlig i beskrivelser af, hvordan samfundsudviklingen udøver et kulturelt pres på børn og forældre. Kategorien *samfundet* refererer således til forståelser af, at de samfundsmæssige rammer skaber betingelser, der er ugunstige for børn. Diskussionerne samler sig om dels de politisk vedtagne rammer omkring skolen, dels hvad der forstås som det moderne samfunds normer og livsvilkår.

Politiske reformeringer

Gennem interviewene udtrykkes en generel forståelse af, at skolepolitiske prioriteringer har betydning for børns adfærd og trivsel i skolen. Især nævnes ’inklusion’ i folkeskolen, som menes at betyde, at børn ikke altid får den støtte, de har behov for. Her psykiateren Mette:

> ”Jeg tænker, der ikke er den hjælp til dem, som der skulle være. Og de ikke bliver set på samme måde. Og samtidig (…) så er der jo nogen børn, der, i hvert fald er min oplevelse (…) bliver inkluderet, hvor de ikke kan inkluderes” (Me3).

Tilsvarende udtrykker BUP-psykologen Vibeke kritik af, at nogle familier efter inklusionsloven er ”under stærkt pres”, hvis de eksempelvis har et barn med autismediagnose, der skal gå på en skole, hvor det ikke trives; ”forældre kører ned på det” (Vi13).

Børn, som i forvejen er ’belastede’, opleves at blive yderligere belastede af, at kommunerne ikke tilvejebringer nødvendige undersøgelser og specialpædagogisk støtte. Mette fortæller om tilfælde, hvor de fra BUP’s side har protesteret over for den kommunale forvaltning:

> ”Hvor vi i frustration med PPR måske har sagt: ’Ja, men vi kan ikke hjælpe det her barn, hvis det bliver ved med at blive belastet’. Og så kan der blive sagt noget i stil med: ’Ja men alle børn med en IQ mellem 70 og 125 skal inkluderes i denne her kommune’. Og ja, men hvis du sætter et barn med en IQ på 70 - der i forvejen er ængstelig og har nogen omsorgspersoner, der måske ikke formår at støtte - i en almindelig skoleklasse, så går det galt. Og så *går* det galt, og så har vi pludselig et barn der skal behandles for angst og OCD, eller hvad det er, ikke” (Me3).

PPR’s forandrede rolle efter inklusionsreformen, i retning af en rådgivende - ’konsultativ’ - og mindre testorienteret funktion, bliver problematiseret. Ifølge Vibeke har reformen medført, at børn med udfordringer i skolen ikke længere bliver undersøgt tilstrækkeligt af PPR-psykologerne:

> ”De får ikke lov at undersøge ordentligt, de laver bare en vurdering. Så går de til egen læge og bliver henvist til børne-ungdomspsykiatrien. De har måske en IQ på 50, og det skulle have været undersøgt for længst, så barnet har god grund til at være ked af det” (Vi13).

Om indførelsen af en mere konsultativ praksis i PPR siger Vibeke:

> ”Jeg fatter ikke, hvem der har stået for det. Jeg tænker, at hvis jeg skulle have været konsultativ dengang, hvad skulle jeg være det med? Jeg er jo nødt til at kende barnet. Man var jo nødt til at lave undersøgelser” (Vi13).

Børn, der forstås som belastede fra ’naturens hånd’, eksempelvis af svage kognitive evner, er i risiko for at udvikle psykiatriske symptomer og dermed for alvor at komme til at udgøre en forstyrrelse i skolen. Det er i denne tankegang ikke barnets intelligens, der er den egentlige årsag til forstyrrelsen, men en samfundsudvikling, hvor inklusionslovgivningen og den forandrede kommunale praksis på specialundervisningsområdet svigter sådanne børn.

Mette, Stig og Vibeke fra BUP udtrykker bekymring og kritik af de senere års politiske forandringer og beskriver, at kommunalreformen[93] og inklusionslovgivningen har medført et

[93] I 2007 gennemførtes en reform af organiseringen og opgavefordelingen i den offentlige sektor i Danmark, der medførte at 271 kommuner blev sammenlagt til 98 kommuner. Endvidere blev de 14 amter nedlagt og der blev etableret 5 regioner, som blandt andet står for drift af sundhedsvæsenet. De opgaver, som amterne tidligere varetog i forhold til specialundervisning og drift af socialpædagogiske institutioner for børn og unge, overgik til kommunerne (Økonomi- og Indenrigsministeriet u.å.).

stigende pres på psykiatrien. Den specialpædagogiske ekspertise, der tidligere var forankret i amterne, blev med kommunalreformen lagt ud til kommunerne, men i den proces har man mistet værdifulde erfaringer og kompetencer:

> "I forbindelse med kommunalreformen og hjemtagelsen af det, var der jo en masse gode ting, der blev brudt op, som så skulle, skal genopbygges, egentlig fra bunden, og som ikke rigtig er blevet gode" (Me3).

Ifølge Mette har det betydet, at der ikke er så mange andre steder for forældrene at søge hjælp, end i psykiatrien. Også skolerne presser løbende på for at få elever undersøgt: Stig fortæller om, hvordan en elev på et netværksmøde af skolen blev erklæret for "u-underviselig" og krævet henvist til psykiatrien (St10). Samtidig har inklusionsreformen medført, at kommunerne er blevet tilbageholdende med at bevilge specialpædagogisk støtte. Vibeke beskriver en tendens til, at man ude i forvaltningerne ikke nødvendigvis anerkender psykiatriens vurderinger af et barn:

> "Selv nogen gange når vi siger, at der er en tung autismeproblematik, så kan vi blive mødt med – 'Det synes vi ikke, vi synes noget andet'" (Vi10).

Gennem interviewene med informanterne fra BUP tegnes et paradoksalt billede af kommunalreformens og inklusionspolitikkens virkninger: Forældre og skoler efterspørger flere undersøgelser og støttemuligheder til børn. PPR- og specialundervisningssystemet fungerer ikke som det gjorde tidligere, og PPR-psykologerne er meget tilbageholdende med at undersøge børn med test. Flere og flere børn henvises derfor til psykiatrien - ikke mindst efter pres fra forældre - og flere og flere får en diagnose. Men de psykiatriske diagnoser og anbefalinger af behandling opleves i stigende grad negligeret af det kommunale system; myndighederne kan tilsidesætte den psykiatriske ekspertise til fordel for egne vurderinger af et barn.

Paradokset i udviklingen, som det formuleres af Mette, Stig og Vibeke, ligger i, at der er en stor efterspørgsel efter psykiatrisk ekspertise – og diagnoser – men at der samtidig mangler behandlingsmuligheder i det kommunale system. Det betyder, at nogle børn bliver ofre; børns svagheder, som lav intelligens, kan udvikle sig til psykiatriske lidelser. Som sådan betragtes samfundsudviklingen, der har skubbet flere og flere børn over i psykiatrien uden samtidig at samle disse børn op, som en væsentlig grund til, at en gruppe af børn for alvor bliver forstyrrende i skolen.

Modernitet

Hvor kritikken beskrevet i det foregående retter sig imod de senere års forandringer på det specialpædagogiske område, kan der i interviewmaterialet iagttages et mere grundlæggende fokus på samfundet som mulighedsbetingelse for børn. Her rettes blikket imod, hvad der beskrives som det moderne samfunds tvingende normer og fremmedgørende livsbetingelser. Psykiater Mette giver udtryk for, at samfundsudviklingen har bevæget sig i retning af mindre tolerance over for det anderledes:

> ”Hvis man stikker for meget ud – jeg synes også vi, bare i de (…) år jeg har været i børne- og ungdomspsykiatrien, sådan som det er nu, det er ligesom man ikke tager hele normalfordelingskurven og siger, man må godt være lidt anderledes helt ude i spidserne – man må godt være de der to procent ude i spidserne, og det er først når man er ude over der, man måske er ud over en grænse, hvor man har brug for noget særlig hjælp. Det er meget blevet sådan noget med, hvis man ikke er inde i midten, i de der midterste, toppen af normalfordelingskurven, hvis man er ud over de første 80 procent, så er man anderledes. Og det synes jeg ikke, man er” (Me1-2).

Mette mener, at den snævrere normalitetsforståelse er en tendens, ”en mere samfundsmæssig ting”, som præger både forældre og personale, selv om hun oplever, at der er skoler, hvor de ”kæmper for også at hylde og holde fast i, ja men det her er inden for noget, det behøver ikke at blive noget mærkeligt psykologisk eller psykiatrisk” (Me2).

I denne optik går udviklingen i retningen af en kultur, hvor afvigelser fra et normalitetsspektrum ikke accepteres og, som tidligere vist, kræver, at velfærdssystemet træder til, så snart et barn ligger i kanten af et normalområde. Mette, Hans og Vibeke kritiserer, hvad der kan beskrives som en ’kundeorientering’ blandt både forældre og ansatte i velfærdssystemet, hvor børne- og ungdomspsykiatrien er den, der skal levere varen; diagnoser. Forældre i dag beskrives som generelt usikre over for deres forældreopgave og mere krævende end man tidligere.

Kritikken rettes endvidere imod, hvordan det moderne samfund sætter en særlig ramme for børns og forældres liv. BUP-psykologen Vibeke taler om stigningen i antallet af børn, der får diagnosen ADHD og forbinder dette med forandrede betingelser for børns liv:

> ”Jeg lyder som en gammel kone, men da jeg startede i psykiatrien (…), da gav man ikke ADHD-diagnoser til små børn. Man sagde: ’Vent, vi ser igen, der kan være mange ting’. Og det er jo langsomt blevet – det kan vi godt finde på at give 4 … aj, måske ikke 4, men 5-årige. Ah! Jeg synes vi skal være varsomme. Hvad er det for et liv, et 5-årigt barn lever”? (Vi3).

Vibeke beskriver dette liv som præget af (for) mange indtryk og krav:

> ”Vi har fået lavet et samfund … børn skal forholde sig til nyheder, elektronik, alt muligt, 27 ting i deres barneliv. Og nogen gange, så knækker filmen – puf! – så springer båndet over, og så kører de bare derudaf” (Vi3).

Ikke kun forholdene i børns hjemmemiljø, men også i skolen, beskrives som mere komplekse end tidligere. Sygeplejersken Nete taler om, hvordan indretningen af skolen og dens krav generelt gør det svært at være barn, men ikke mindst rammer børn, der har særlige udfordringer:

> ”Det er svært i dag at være barn med de her vanskeligheder og være i det her skolemiljø med den her forvirrethed og mange ting, man skal forholde sig til. Så jeg tror (…), at vores samfundsstruktur gør det svært at være barn med de her vanskeligheder” (Ne10).

Nete beskriver skolen som et sted, hvor det er blevet mere og mere komplekst for børn at være, ikke mindst for børn med autismespektrum-forstyrrelser og opmærksomhedsforstyrrelser. Sådanne børn har i særlig grad brug for "struktur" og "forudsigelighed" i hverdagen, selv om dette er behov, der "gælder næsten alle børn" (Ne3).

Forståelsen af, at både familieliv og institutionsliv i det moderne samfund er blevet mere komplekst og vanskeligt at navigere i for børn, beskrives også som en tendens til, at 'det nære' og 'relationelle' glemmes i en hverdag præget af sociale medier og it-teknologier. PPR-psykologen Bodil: "Når jeg ser unge mødre med deres barnevogne, så går de med deres mobiltelefon op og ned ad gaden" (Bo29). Det, der mistes, er udviklingen af relationelle kompetencer hos barnet:

> "Jeg tænker den der IT-revolution, altså muligheder inden for IT, den har simpelthen blæst noget grundlæggende mellemmenneskeligt af banen, altså i løbet af ganske kort tid, altså hvad snakker vi, 10 år eller sådan noget" (Bo31).

I Bodils forståelse får børn problemer senere i livet, fordi udviklingen frarøver børn muligheden for at udvikle evnen til at afstemme sig med andre mennesker; et behov, som Bodil begrunder som neuropsykologisk (Bo29). I hendes beskrivelse af samfundsudviklingen står det frem, at noget væsentligt er i fare for at mistes, nemlig menneskeligt nærvær 'grounded' i kroppen:

> "Jeg tænker, krop er helt forsvundet. Det taktile (…), det med at erfare og komme til verden med som krop og *i* sin krop, det er ligesom helt røget ud. Så har de de der idrætsspor og alt muligt (…)" (Bo31).

På tværs af de forskellige fortællinger om, hvordan samfundsudviklingen er medproducerende af børns forstyrrelser, ses en forståelse af, at noget i samfundet har forandret sig grundlæggende. Der udtrykkes således en modernitetskritik, hvor det moderne samfund forstås kendetegnet ved, at tidligere tiders livsformer, normer og værdier er eroderet, og hvor normalitetskrav bidrager til en mindre inkluderende tilgang til 'det anderledes'. Samtidig griber IT-teknologierne ind i forældres og børns liv, hvor de virker fremmedgørende og risikerer at producere mere 'anderledeshed'. Herved udgrænses tidligere tiders mere livsverdensprægede relationer, hvilket – som det beskrives af Bodil – får afgørende betydning for børns udvikling og robusthed.

I nogle af interviewene forbindes denne modernitetskritiske fortælling om samfundet med de senere års politiske reformer, der både medvirker til, og næres af, en forandret mentalitet i befolkningen. Særligt i Mettes og Vibekes beskrivelser af presset på psykiatrien forstås denne udvikling som på samme tid afledt af en kundeorienteret indstilling blandt forældre og professionelle og af en politisk afmontering af det tidligere specialundervisningssystem. Det, der står tilbage, er, at børn bliver forstyrrende, fordi 'samfundet' ikke (længere) udgør et sundt livs-og vækstmiljø samt endog svigter at samle de problemer op, som denne udvikling producerer.

Det psykiske

En gruppe af forståelser af *den forstyrrende elev* samler sig om barnets psykiske konstitution og de dynamikker, der har formet den. Det er en tænkning, der minder om den beskrevet under kategorien *opdragelse*, idet den retter søgelyset mod forældrene. Men med *det psykiske* udstyres spørgsmålet om opdragelse med en overbygning i form af en videnskabeligt belagt forståelse af relationen mellem børn og forældre. Dermed fremstår forklaringer af typen *det psykiske* generelt også som mindre moralsk betonede; samspillet mellem barnet og dets forældre er komplekst, og meget kan gå galt, også for forældre, der gør deres bedste.

I interviewmaterialet optræder *det psykiske* i former, der synes at trække på en række af psykologiske teorier om barnets udvikling i relationen til forældrene, omend disse teorier ikke altid nævnes eksplicit. Det er endvidere karakteristisk, at *det psykiske* er til stede i interviewene fra psykiatrien, mens det er næsten fraværende i dem fra skolerne og PPR[94]. Særlig markant står det i interviewet med psykologen Vibeke, der har været ansat inden for det børne- og ungdomspsykiatriske område gennem en årrække. I interviewet taler hun om, hvordan hun ser psykologernes særlige styrkeområder i samarbejdet omkring børn i psykiatrien. Psykologer har, eller bør have, en specifik viden inden for "den psykodynamiske tradition", "spædbarnets udvikling" og "objektrelations-teori":

> "Vi kan have vores genetik, biologi, 1000 ting vi ikke kan styre, men det med relationen og den tidlige udvikling, og hvad der kommer ind i det, det har jo en betydning" (Vi2,7).

Ifølge Vibeke har man i dag forladt tidligere tiders tendens til bebrejdelse af forældre, som på grund af 'psykiske vanskeligheder' har svært ved at skabe sunde relationer til deres børn:

> "Vi er blevet bedre til at sige … hvis et barn er vokset op med en personlighedsforstyrret mor, at man har fået større omsorg for det, frem for at sige: 'Det dur' ikke, hold op med det'. Vi er nødt til at adressere det, vi er nødt til at være i det, vedkommende kan jo ikke gøre for det. Det mente vi jo for mange år siden (Vi12).

Den psykodynamiske tradition, siger Vibeke, "står uantastet" og "er endda bekræftet af neurobiologien i nyere tid". Det er nødvendigt at få viden om "personlighedsstrukturen" og "forsvarsstrukturen" hos barnet, fordi de udgør en slags bagtæppe for, hvordan psykiatriske symptomer udspiller sig i det specifikke tilfælde (Vi2). "Den tidlige udvikling" og relationen til omsorgspersonerne former, sammen med en biologisk arv, barnets særlige konstitution – med Vibekes ord er disse faktorer "med til at fremme det fænomenologiske, fænotypiske, udtryk"(Vi2). Vibekes karakteristik af, hvordan neurobiologien har bekræftet psykoanalysens teser, kan i sammenhængen tolkes som en omfavnelse af 'neuro-paradigmet', der kan siges at udgøre en konkurrent til den psykodynamiske tænkning.

[94] PPR-psykologerne trækker også på psykologisk tankegods i deres beskrivelser af forstyrrende elever, men ud fra en socialpsykologisk tradition, som behandles i det følgende kapitel.

Hvor Vibeke taler en psykodynamisk tænkning frem som noget, der generelt præger børne- og ungdomspsykiatriens forståelse af børn og familier, så træder den i flere af de øvrige interview frem som en tilgang af mere historisk karakter. Psykiateren Stig beskriver, hvordan forståelser har skiftet inden for børnepsykiatrien:

> "Den tidlige børnepsykiatri havde, mere eller mindre udtalt i sin teori, en antagelse om, at der var noget, der blev forårsaget af forældrene. Så der var meget tabu – man havde ikke lyst til, at ens barn skulle under psykiatrien. Og så kom den neuropsykiatriske bølge, hvor man siger, det er børnene, der har de her vanskeligheder af deres egen kraft, altså deres egne vanskeligheder" (St5).

Ifølge Stig hænger denne forandring i forståelsen sammen med den voksende søgning til psykiatrien: Når barnets udfordringer tilskrives neurologiske forhold, så svækkes samtidig teorien om, at den tidlige udvikling og relationen til forældrene udgør en væsentlig årsag. Det har, ifølge Stig, betydet en aftabuisering af psykiatrien, idet der har bredt sig en forståelse af,

> "at selv de bedste forældre kan have et barn med ADHD, så nu kan man komme med god samvittighed og søge hjælp hos os" (St5).

Imidlertid beskrives denne udvikling som et tveægget sværd: På den ene side har det betydet en aflastning af forældres skyldfølelse og en større tillid til psykiatrien, på den anden side har det produceret ventelister og flere styringstiltag som behandlingsgaranti og behandlingspakker. Stig oplever, at indtoget af en neuropsykiatrisk forståelse af børns udfordringer og indførelsen af en mere standardiseret tilgang til behandlingen – som det er sket med nationale kliniske retningslinjer - er i modstrid med "den fleksible, individuelle behandling", der ellers har været et særkende for børne- og ungdomspsykiatrien (St5).

Samtidig med konstateringerne af, at neuropsykiatrisk tænkning og standardiseret behandling har bredt sig i børne- og ungdomspsykiatrien, beskriver personalet, hvordan en del af behandlingsarbejdet retter sig mod *familien*. Imidlertid tilskrives *familie* forskellige betydninger, afhængig af hvilken psykologisk forståelse den kobles med. *Familie* kan henvise til, hvordan forældre som spædbarnets primære omsorgspersoner har evnet at håndtere denne relation, og hvordan det har sat sine aftryk på barnets personlighedsstruktur. Eller – som tendensen synes at være med nyere tilgange – *familie* kan anskues som et system, hvor det enkelte medlem har en funktion og en rolle i relationen til de øvrige. Af beskrivelserne af de behandlingstiltag, der præger arbejdet i BUP, fremgår det, at både psykiatere og psykologer bevilges efteruddannelse i psykoterapi, og særligt Vibeke fremhæver psykoterapi som en vigtig del af behandlingen af de indlagte børn og deres familier. Denne psykoterapi tænkes ofte som 'familiearbejde', hvor hele familien indgår i et terapeutisk forløb. Også Stig taler om "familieterapi", som han imidlertid konstaterer "er i aftagende" som behandlingsform – ikke fordi det har vist sig "fagligt dårligt", men snarere på grund af "effektivisering" (St8). I stedet arbejdes der hyppigere med kognitive tilgange – som Stig beskriver:

> ”Kognitiv terapi er jo også noget, man bruger, som jo står lidt i modstrid til det psykodynamiske, som familieterapien jo bygger på, selv om det ikke er logiske opdelinger. Man kunne vel godt have en kognitiv familieterapi” (St8).

Videre beskriver Stig kognitiv terapi som en ”undervisende eller trænende tilgang, hvor man bruger tankemønstre” og hvor man således ikke er ”interesseret i fantasier, drømme, tidlige traumer” (St8).

De forskellige varianter af forståelsen *det psykiske*, der her toner frem, har det til fælles, at de placerer barnets udfordring i relationen til forældrene. Men som det fremgår, synes sådanne forståelser at være på tilbagetog i børne-og ungdomspsykiatrien, hvor de opleves delvist udkonkurreret af neuropsykiatriske forklaringer. Imidlertid ses barnets forældre stadig at være et væsentligt opmærksomhedspunkt, idet en vigtig del af behandlingsindsatsen retter sig imod *familien* – enten via terapeutiske forløb, der i traditionen fra psykoanalyse ’går i dybden’, eller med inspirationer fra nyere systemiske og kognitive tilgange arbejder med at ændre adfærds- og samspilsformer. Psykologiske forståelser af *den forstyrrende elev* udgør således et sammensat billede og trækker på teorier og tilgange, der historisk har spillet en rolle i børne-og ungdomspsykiatrien, men er i opbrud.

Kontekst og samspil

Med kategorien *kontekst og samspil* refereres til forståelser af forstyrrende elever, der retter blikket imod den hverdagskontekst, barnet indgår i. I modsætning til de øvrige forståelser, der fokuserer på årsagsforhold i barnet selv eller hos dets forældre, har kategorien *kontekst og samspil* i særlig grad blik for, hvorvidt og hvordan skolen udgør et gunstigt udviklingsmiljø for elever. Der er således en interesse for, hvordan lærere og pædagoger tilrettelægger skole for børn; hvordan undervisningsaktiviteter er organiserede, og hvordan de voksne arbejder med relationer i klassen. Det er en grundforståelse, der kan iagttages i hele interviewmaterialet, men som udtrykkes mest nuanceret og detaljeret af PPR-psykologen Pernille. I interviewcitatet nedenfor taler hun om den del af sit arbejde, hvor hun bliver bedt om at komme ind i en klasse og ”kigge” på en elev, og hvordan hun mener, man må forstå børns udfordringer i skolen:

> ” (…) et barn reagerer altid *i* noget og *på* noget, det tænker jeg. Det kan godt være, de også reagerer *ud fra* noget og har noget med sig på en eller anden måde, men det ville ikke være nok at kigge på. Også fordi vi jo altid, uanset om det skal løses på skolen eller ej, er inde og kigge på, hvad skal der til for at skabe udvikling (…). Så jeg vil til enhver tid sidde og kigge på, hvad kunne man gøre herinde, hvad kunne de her medarbejdere gøre for den her elev, eller de her elever, for at vi kunne skabe en forandring, der kunne gøre det lettere for alle” (Pe21).

Pernille udtrykker her eksemplarisk rationalet i, hvad hun beskriver som ”det pædagogisk-psykologiske perspektiv”: At børns handlinger må forstås som meningsfulde i deres specifikke kontekst. Selvom børn ’fra naturens hånd’ er forskelligt udrustede, så kan barnets in-

dividuelle konstitution aldrig udgøre en forklaring i sig selv, men må anskues som potentialer eller barrierer, hvis betydninger formes af konteksten. Dette perspektiv på barnet, siger Pernille, trækker på hvad hun kalder et særligt "menneskesyn":

> "det der med, at der *er* udviklingsmuligheder og udviklingspotentialer alle steder (…) det er jo meget det, vi kigger efter, alle mennesker kan noget, alle mennesker gør det så godt, de overhovedet kan" (Pe21-22).

I denne forståelse bliver *den forstyrrende elev* først og fremmest til ved, at eleven reagerer "i" og "på" noget, og frem for en ufornuft i forstyrrelsen indeholder den således en mening; et budskab om, at noget i omgivelserne ikke passer til det enkelte barn og dets specifikke behov, ønsker og interesser. Det bliver dermed op til skolens voksne – lærere og pædagoger – at dechifrere det 'budskab', som *den forstyrrende elev* i sig selv udgør, og herefter ændre måder at tænke og organisere det konkrete klasserum på.

Med Pernilles tale om "menneskesyn" formuleres en form for humanistisk indstilling til børn, der ikke alene skal forstås som nogle, der reagerer rationelt i relationen til omgivelserne, men yderligere – som en art naturgiven tilskyndelse – ønsker at gøre ting "så godt de overhovedet kan" (Pe22).

Lignende tilkendegivelser af, at børn grundlæggende er orienterede imod at gøre 'det gode', ses også, når sygeplejersken Nete i det børne-ungdomspsykiatriske ambulatorium siger, at "Børn vil gerne opføre sig ordentligt" (Ne10). Når de ikke gør det, så er det op til de voksne at prøve at forstå hvad grundene er – som i Netes forståelse kan spænde fra psykopatologiske forhold i barnet til samspilsproblemer i omgivelserne. Nete beskriver børne-ungdomspsykiatrien som et sted, hvor man tager børn alvorligt og bestræber sig på at forstå børns adfærd som i bund og grund meningsfuld:

> "Mange børn har oplevet at de voksne bliver irriterede på dem og skælder ud" [men i børne- og ungdomspsykiatrien kan de opleve at] "komme til nogle voksne, der ser dem på en anden måde og ikke skælder ud" (Ne10).

Grundforståelsen *Kontekst og samspil* kommer endvidere til syne i diskussioner af, hvordan der på skolerne kan skabes rammer, der forebygger forstyrrende elever. Denne tænkning kommer til udtryk på to måder. Dels i positive fortællinger om lærere, der formår at skabe velfungerende klassemiljøer. Dels i en problematiserende form, hvor forstyrrende elever beskrives som afledt af en mangelfuld rammesætning. Det er karakteristisk for både de positive og de problematiserende beskrivelser, at de har fokus på lærernes evne til at skabe "struktur" i undervisningen. Som et eksempel på, hvor dette lykkes, fremhæver Pernille 3. klasserne på Sydskolen:

> "Nu har jeg særligt været i den ene af dem, og jeg mener faktisk det er v-klassen, jeg har været i, men hvor jeg synes, at jeg bare har set *så* flot lærerarbejde. Bare (…) nogen helt konkrete ting som deres brug af den der lille klokke, de har derinde, at der - de er så gode til, at når de bruger klokken, så venter de faktisk helt reelt til der *er* ro, til de går i gang. Hvor der er andre, der bruger klokken, og så står de ellers og beklager sig over, at de ikke er stille endnu, og så

havde den ikke den funktion, den skulle have. Og de er meget, meget konsistente i brugen af den inde i den klasse - jeg har været en hel del i 3. klasserne" (Pe7).

Pernille fremhæver lærernes anvendelse af ting som en særlig god praksis. Klokken og andre ting - som borde og stole og deres placeringer i rummet – beskrives som støttepunkter i lærernes arbejde med at skabe *struktur*. Pernille betoner, at lærerne i 3. klasses teamet kan noget særligt:

"Og det er lang tid siden, jeg har været i en klasse, hvor der har været så meget ro, på trods af at (…) der derinde er stor spredning i, hvad eleverne magter fagligt (…), der *er* elever, der har udfordringer dernede, men, der *er* altså også bare en struktur, som virker for lige præcis de her børn" (Pe7).

På Sydskolen bemærkes det også af personalet i 3. klasserne, at der er 'styr på tingene'. Pædagogerne fortæller således, at der her er en ekstraordinær ro, fordi lærerne har udviklet en ensartet struktur og "gør det på samme måde i alle klasserne" (Ma9).

Forståelsen af, at forstyrrende elever hænger sammen med en mangelfuld struktur i klasserummet, bekræftes af fortællinger om 'kaotiske lærere' og klasserum. Her i Bodils beretning fra Nordskolen, hvor hun var blevet bedt om at lave observationer af en elev, som en lærer havde udfordringer med:

"Og det er en lærer, som er *totalt* kaotisk, og børn der løber rundt uden struktur, ud og arbejder og ind og arbejder, og det kan han [eleven] overhovedet ikke finde ud af. Og hun hader ham som pesten. Og så har jeg været ude og kigge hos to andre lærere, som er *ekstremt* strukturerede og tydelige, og der er ingenting at se" (Bo12).

Set ud fra PPR-psykologernes beskrivelser er *den forstyrrende elev* ofte et symptom på, at noget ikke fungerer i klasserummet. *Struktur* - det at organisere klasserum på måder, hvor udfaldsrummet for forstyrrelser indsnævres - bliver således betragtet som en nødvendighed. Det er en forståelse, der går igen i interviewene fra psykiatrien, hvor Nete som nævnt siger, at ikke alene børn med psykiatriske problemstillinger har brug for "struktur" og "forudsigelighed" i hverdagen, men at det er et behov, der "gælder næsten alle børn" (Ne3).

En mangelfuld struktur i klasserummet udgør altså en risiko for alle elever, men i særdeleshed for elever, der i forvejen er 'belastede'. Derfor bliver svaret på, hvor der skal sættes ind, at der skal være orden og forudsigelighed i klasserne. Som sådan fungerer *struktur* som en indsats, der både skal virke forebyggende, men også 'helbredende', som når PPR-psykologerne kommer med råd til lærere om at arbejde med strukturen omkring konkrete forstyrrende elever. Det er en tankegang, som også findes i BUP, her formuleret af psykiater Mette:

"Man kan sige, at struktur og rammer og forudsigelighed og ritualer og sådan noget, det er jo også noget, vi arbejder rigtig meget med i børne-ungdomspsykiatrien. Altså, bliver man indlagt på et børne-ungdomspsykiatrisk døgnafsnit i 9-årsalderen eller, så vil det jo starte med, at vi spiser morgenmad hver dag på det tidspunkt, du har denne her kontaktperson, du skal i skole fra der til der, *hver dag* - man gør sådan her. Og egentlig ligegyldig hvilken psykiatrisk lidelse, du har, eller hvis man nu bare siger, at man psykisk er sårbar, så er det jo det, man har brug

> for. Man har brug for, at alt det uden om én så ikke er kaotisk, og det står fast, og så kan man arbejde med det andet, ik'" (Me9).

I Mettes beskrivelse af, hvorfor struktur er nødvendig, ses en forståelse af *den forstyrrende elev* som én, hvis indre er ustruktureret, og som derfor har gavn af en ydre struktur. Princippet om *struktur* står således centralt hos både PPR-psykologerne og i børne-ungdomspsykiatrien, hvor det fremstår som en art universalmiddel til forebyggelse af og kur mod forstyrrende elever. At dette princip indgår i læreres og pædagogers handlingsviden knyttet til klasserummet, er åbenbart, betragtet gennem analyserne i kapitlet *klassen.* Imidlertid formulerer aktørerne fra PPR og BUP erfaringer med, at læreres færdigheder på dette punkt ofte er utilstrækkelig. Mette:

> "Hvordan skulle man kunne få struktur og forudsigelighed og kunne (…), hvis man laver for meget børneinvolvering, gruppedeling, alt muligt, i løbet af en dag. Altså der er jo mange skift, ik', og når man er barn, altså det er jo det, der er svært" (Me10).

Karakteristisk for kritikkerne af læreres manglende evne til at skabe velfungerende – strukturerede og forudsigelige – klasserum er, at de retter sig imod den enkelte lærers kompetence i 'klasserumsledelse'. Bodil fortæller

> " (…) jeg har været ude og observere rigtig mange børn i vanskeligheder, hvor der er en direkte sammenhæng mellem klasseledelse og barnets måde at kunne være i klassen på" (Bo12).

Ifølge Bodil er skolernes ledere som regel klar over, hvilke lærere der har "store struktureringsvanskeligheder", og at det er noget, man må tage i betragtning, når man går ind i 'sager' omkring elever (Bo12). Problemer med strukturering forbindes imidlertid også med, at lærere generelt er udfordrede af forandrede rammer for arbejdet, såsom inklusionsloven og skolereformen. Pernille fortæller, at lærerne har været meget påvirkede af det, og at det har influeret på deres energi og engagement i arbejdet. På Sydskolen, som Pernille er tilknyttet, har de på 4. årgang "helt ekstremt mange børn lige nu, som skiller sig ud, og som bare har brug for rigtig meget særligt". Det er en stor opgave for lærere og pædagoger, der ifølge Pernille "bliver rigtig overvældede" af situationen" (Pe12).

På de to skoler er der indført tilbud om rådgivning, hvor lærere og pædagoger kan henvende sig til PPR-psykologen og drøfte udfordringer, de oplever med børn. Ifølge Pernille er der på Sydskolen indført en regel om, at lærere og pædagoger altid skal tale med PPR-psykologen før de går videre og indkalder til et dialogmøde[95]. Forældrene kommer ofte med forventninger om særlig støtte til barnet, og Pernille har på dialogmøder måttet sige til personalet, at "I er nødt til at gå tilbage og arbejde med det her for at se, hvordan barnet reagerer på denne her strategi" (Pe10). Ofte er der nemlig "ikke andre tilbud end almenskolen" og holder man først et dialogmøde, sker det tit, at "alle er lidt gået derfra med frustrerede drømme" (Pe10).

[95] Dialogmøde er et møde om en elevs trivsel, som finder sted på skolen, typisk med deltagelse af forældre, lærere, pædagoger, afdelingsleder og PPR-psykolog.

Grundforståelsen *kontekst og samspil* kan således ses sammenknyttet med 'inklusion' i skolen. De elever, som skolen har vanskeligheder med, skal lærere og pædagoger i stigende grad selv håndtere, hvilket konkret betyder, at forstyrrende elever 'lander' i klasserummene. Som Pernille beskriver sin opgave, så bliver den i særlig grad at understøtte dette inklusionsarbejde ved at tage snakke med "lærerne om, hvad pokker kan det være, der gør, at det er så svært at arbejde med det her barn nede i klassen". Det er samtaler, "vi ikke kan tage respektfuldt, hvis forældrene sidder og kigger på (…), så bliver det ikke respektfuldt for lærerne" (Pe10).

Gennem interviewene i PPR og BUP tegner sig et billede af en form for tovtrækkeri omkring børn, der opleves som forstyrrende i skolen: I den ene ende trækker lærerne, der forsøger at få støtte til, eller måske slippe af med, nogle elever. I den anden ende står PPR-psykologerne, der via rådgivning arbejder på at få lærere til at ændre praksis i klasserummene, sådan at også de 'besværlige' kan rummes – og her er svaret ofte 'struktur'. Når lærerne henvender sig i åben rådgivning, er det ifølge PPR-psykologen Bodil:

> "tit med henvendelse på en enkelt elev, og det er tit med den der underforståede dagsorden, kan vi få ham væk, eller. Altså, der er mange henvendelser der har sådan – 'det er besværligt, og jeg vil gerne…'" (Bo11).

Tilsvarende opfattelse kan ses i psykiateren Stigs beskrivelse af, hvordan skoler kan finde på at kategorisere elever som "u-underviselige" og efterfølgende henvise dem til psykiatrien.

Pernille fortæller, at hun ofte får henvendelser fra lærere, der handler om elever, de har svært ved at få til "at deltage i undervisningen: Jeg hører meget sådan ord som, 'han er ikke motivationsstyret'" (Pe19). Som Pernille ser det, handler den slags problemer ofte om, at det er svært for lærerne at "undervisningsdifferentiere tilstrækkeligt", dvs. at tilrettelægge undervisningen så den er tilpasset alle elever (Pe19). Den hjælp, Pernille byder ind med for at hjælpe lærerne, beskriver hun som "procesorienteret", fordi målet er, at lærerne understøttes i at løse tingene selv:

> "Forventningen er, at det er dem, der går derfra med noget, og ikke mig der går derfra med opgaver" (Pe20,11).

PPR-psykologerne beskriver, hvordan de løbende må kæmpe imod forventninger om, at 'bolden ligger på deres banehalvdel'; at de som psykologer skal undersøge børn og finde frem til en årsag til 'problemerne'. Pernille beretter om, at hendes ældre kolleger i PPR har været vant til at foretage individuelle undersøgelser og vurderinger af elever. Selv oplever hun at "skulle kæmpe lidt imod den der, at blive tildelt ekspertrollen" (Pe19).

> "Og jeg kan også se, at nogen af dem der er gået på pension, er mere psykoanalytiske i deres tilgang (…), men det har alligevel været lidt mere endegyldig sandhed end jeg kommer ud med, som jo nærmest er (smiler) – ja, men der er jo slet ikke noget" (Pe18).

Som grundforståelse ses *kontekst og samspil* således sammenvævet med erfaringer af tovtrækkerier om, hvem der skal håndtere *den forstyrrende elev*. For PPR's vedkommende har inklusionspolitikken accentueret en bevægelse imod en socialpsykologisk optik, hvor elevforstyrrelser først og fremmest betragtes i relationen til klasserummets organisering. Som beskrevet af Pernille har det ført til en oprustning af psykologernes rådgivende funktion over for skolernes personale, og samtidig en nedrustning af individuelle vurderinger af elever - trods det, at der stadig er 'efterspørgsel' på dem. I børne- og ungdomspsykiatrien udtrykkes bekymring over stigningen i henvisninger, som forklares med 'aftabuisering' af psykiatrien sammenholdt med svage forældrefigurer og et forvirrende og ustruktureret skolemiljø. Det er i den sammenhæng, at forståelsen af elevers forstyrrelser som nogen, der er rundet af skolen selv, spiller sig ud.

Opsamling: Spillet om forklaringer

I dette kapitel har jeg haft fokus på, hvilke forståelser af *den forstyrrende elev* der udtrykkes af personalet fra BUP og PPR. Overordnet peger analyserne på en vis overensstemmelse mellem de grundforståelser, der kommer til udtryk hos informanter fra henholdsvis PPR, BUP og skolen, hvilket jeg samler op på i næste afsnit. Her vil jeg først opsummere nogle træk ved de måder, hvorpå grundforståelser aktiveres blandt aktørerne fra skole, PPR og BUP.

Bestræbelser på at placere elevers forstyrrelser i en årsag kan betragtes som stabiliseringsprocesser, der har flere sider. I et handleperspektiv kan aktørernes problembestemmelser betragtes som knyttet til det forhold, at sådanne elever skal håndteres: Noget må gøres og for at træffe beslutning om hvad, må problemets karakter bestemmes. Skønt der ikke altid kan iagttages en direkte relation mellem årsagsforklaringer og håndteringer, så formulerer aktørerne en forståelse af, at der må være en sådan sammenhæng. Grundforståelser indgår således i en forklaringsviden, der forventes at udstikke retning for, i hvilket regi og med hvilke midler forstyrrende elever skal håndteres.

De amerikanske STS-teoretikere Geoffrey Bowker og Susan Leigh Star har diskuteret, hvordan aktørers beskrivelser af et objekt medfører, at der kan samarbejdes om det på tværs af organisatoriske eller andre typer af grænser (Bowker & Star 2000,15-16). Set i det perspektiv kan grundforståelser forventes at have den funktion, at det på tværs af forskellige sociale kontekster bliver muligt at udveksle vurderinger af forstyrrende elever, hvilket dog ikke har været fokus i afhandlingens undersøgelser. Analyserne i dette kapitel kan imidlertid pege på, hvordan grundforståelser mere overordnet indgår som elementer i tovtrækkerier mellem PPR, BUP og skolerne. Stabiliseringsprocesser kan således fra en Bourdieu-optik siges at have en symbolsk side, hvor forklaringsviden indgår i stridigheder om, hvor problemer hører hjemme og skal håndteres. Ud fra empirien ses sådanne tovtrækkerier karakteriseret ved, at aktørerne fra PPR og BUP yder modstand imod, hvad de beskriver som en 'efterspørgsel' efter undersøgelser og vurderinger af elever; en efterspørgsel, der angiveligt kommer fra både skolernes personale og fra forældre. PPR-psykologerne udtrykker modstand

imod forventninger om, at de skal optræde som eksperter, der via tests skal levere viden om et problem *inde i* eleven. I stedet formidler de forståelser af forstyrrende elever, der placerer årsagerne uden for eleven selv, dels i en opdragelsesproblematik knyttet til social klasse, dels i læreres udfordringer med at skabe struktur i klasserummet.

Også aktørerne fra BUP udtrykker skepsis over for, hvad de oplever som krav om udredninger, der på en enkel måde placerer årsager til forstyrrelser i elevens biologiske og psykiske konstitution. Som modbillede hertil formidler de et flerfacetteret billede af, hvordan børne- og ungdomspsykiatrien betragter grunde til, at elever bliver forstyrrende. Eksemplarisk er psykiaterens beskrivelser af ADHD som en sygdom, der har sæde i hjernens frontallap, og arbejdet med den multiaksiale diagnosemetode der betyder, at mange faktorers samspil må overvejes. Det at diagnosticere fremsættes her som en art modsvar til de, der måtte tro, at dette blot handler om at 'putte børn i kasser'. I BUP og PPR udtrykkes en opfattelse af, at forstyrrende elever er et fænomen, der er intimt forbundet med lærerens praksis, hvilket kommer til udtryk i talen om behovet for *struktur*. På et overordnet niveau kan BUP og PPR ses orienterede imod at forskyde *den forstyrrende elev* til skolen og klasserummet ud fra en generaliseret forventning om, at struktur både kan forebygge og behandle (potentielt) forstyrrende elever.

De måder, hvorpå grundforståelser kaldes frem og bringes i anvendelse på, ses således relateret til det institutionelle udsigtspunkt og de opgaver, som der skal varetages. Grundforståelser indgår her i processer, hvor aktørerne hævder ekspertise i forhold til, hvad problemer består i og hvor de skal håndteres. Dette forhold er i professionssociologien diskuteret som professionsgruppers strategiske bestræbelser på at monopolisere et opgaveområde (Abbott 1988,59; Weber 2003b,226). Imidlertid kan spillet om, hvad *den forstyrrende elev* er udtryk for, gennem analyserne tage sig ud som en modsatrettet bevægelse, nemlig som bestræbelser på at udelukke, at sådanne elever kommer til at høre under ens eget ansvarsområde.

Når aktører i BUP giver udtryk for, at man skal være tilbageholdende med diagnosticeringen af børn, kan det betragtes på linje med afdelingslederen på Nordskolen, der udtaler, at skolens gode resultater med inklusion skal være en 'skjult succes'. I begge tilfælde kan dette forstås som udtryk for bestræbelser på at opretholde eksklusivitet; en proces, der har såvel en praktisk som en symbolsk side. Hvad angår den første, så hænger modstanden mod 'efterspørgslen' sammen med, at økonomi og personaleressourcer er begrænsede. Det, som BUP og Nordskolen beskriver, er en frygt for at blive 'løbet over ende' af forældre, der forventer behandling og støtte til deres børn. Og det, de søger at dæmme af for, er 'ressourcestærke' forældres strategiske brug af skolen og psykiatrien. Den symbolske side handler om, at en uhæmmet søgning vil underminere den position, som institutionerne på hver sin måde kan siges at have. Hvis Nordskolen bliver en populær skole for 'inklusionselever', vil skolens nuværende status i skolelandskabet devalueres. Og hvis det særlige, som er psykiatriens domæne, udvandes ved at blive invaderet af problemer, som ikke 'hører til', kan psykiatrien siges at miste sin legitimitet og status som ekspertiseområde. Monopolisering får altså her

et særligt udtryk i form af bestræbelser på at minimere omfanget af den målgruppe, som ekspertisen skal omfatte.

Analyserne har således kunnet vise en tendens til, at elevers forstyrrelser søges stabiliseret i dynamikker, der placerer en del af ansvaret uden for egen praksis. Når der i BUP og PPR tales meget om nødvendigheden af 'struktur' i skolen, så er det en opfordring til især lærerne om at håndtere forstyrrende elever pædagogisk frem for at plædere for individfokuserede undersøgelser af børn. Analogt kan lærernes kritik af, at der er forældre, der ikke magter opdragelsen af et skolebarn, siges at omdirigere ansvaret for forstyrrelsen fra klasserummet og ud i hjemmene. De processer, hvorigennem grundforståelser aktiveres, er således præget af symbolske kampe om, hvem der 'har' problemet. Dette kan beskrives som en proces, hvor aktørerne foretager afgrænsninger af, hvilke opgaver og 'tilfælde' der tilhører deres ansvars- og vidensområde (Lamont & Molnár 2002).

Disse forhold illistrerer, at feltets forklaringsviden ikke blot skal betragtes som kognitive kategorier, der fungerer som et 'sagligt' og stabilt grundlag for vurderinger. Grundforståelser kan betragtes som sociale ressourcer, der strategisk bringes i spil i processer, hvor problemer relateret til *den forstyrrende elev* enten indhegnes eller, som det ofte synes tilfældet, søges forskudt til andre ekspertiseområder (Broady 1991,179; Bourdieu & Wacquant 1996,104). Et træk ved bestræbelserne på at placere forstyrrelser i en eller flere årsager er således deres forbundenhed med håndteringen af eleven. Ud fra analyserne kan der iagttages et spil mellem aktørernes brug af forskellige grundforståelser, et spil, der er præget af de strategiske muligheder, som aktørernes placeringer i forskellige dele af ekspertisesystemet giver dem.

Opsamling feltskitse I

Med de samlede analyser i feltskitse I har jeg analyseret videnspraktikker knyttet til *den forstyrrende elev* i forskellige former. Som en *handlingsviden* knyttet til klasserummet rettet imod at få elever til at agere som klasse. Som en *iagttagelsesviden* rettet imod at identificere specifikke elever, der udgør en forstyrrelse i klassen eller ses i risiko for at blive det. Og som en *forklaringsviden* rettet imod at fastslå årsager til elevers forstyrrelser. Videnspraktikkers former er således forbundne med de praktiske og sociale formål, de tænkes at skulle realisere. Et overordnet træk ved denne viden kan siges at være en generel orientering imod at skabe orden, der således kan ses udtrykt på forskellige måder i handlings-, iagttagelses- og forklaringsviden.

Med analyserne af handlingsviden i klasserummene kan jeg søgt at vise deres karakter af at være *in the making*: *Klassen* som noget der hele tiden skal etableres, hvilket gøres på såvel ensartede som varierede måder betragtet på tværs af de to skoler. Det samme kan siges om den praksis, hvor aktørerne er optagede af at iagttage *den forstyrrende elev* og overveje forstyrrelsens årsagssammenhæng. Grundforståelser udgør her elementer, der mobiliseres og kombineres på forskellige måder, hvilket ses relateret til de udsigtspunkter, som forstyrrende elever iagttages fra.

Jeg har gennem analyserne af de empiriske materialer oparbejdet en karakteristik af en række kategorier - *grundforståelser* - der kan siges at udgøre et fælles tankegods i velfærdsarbejdernes viden om *den forstyrrende elev.* Analyserne kan således pege på, hvordan grundforståelser fungerer som mentale kategorier, der deles af aktører, og på varierede måder indgår i fortolkninger og håndteringer af praksis. Jeg opsummerer her indholdet i disse grundforståelser, sådan som de er fremanalyseret i empirien fra skolerne, PPR og BUP:

Organisme og anlæg indebærer en forståelse af, at forstyrrelsen er bundet til elevens genetiske og biologiske konstitution – en grundforståelse, der hyppigt kommer til udtryk gennem tale om *diagnosen.*

Forældrene og opdragelsen placerer elevens forstyrrelse i forældrenes - og ofte mødrenes - tidlige prægning af barnet og/eller den måde, hvorpå de agerer som forældre i forhold til skolebarnet.

Samfundet og det sociale betragter elevens forstyrrelse som grundet i strukturelle, samfundsmæssige forhold. Enten i form af generelle træk ved samfundet, der vurderes ugunstige for alle børn og familier, eller som sociale problemer hos svage og tosprogede familier i særlige, udsatte *områder.*

Det psykiske forstår elevens forstyrrelse som resultatet af en kompleks udviklingshistorie, der har formet barnets personlighed. Her er forældrenes kapacitet som forældre også i fokus. Som beskrevet er denne grundforståelse svagt repræsenteret i empirien.

Relationer og gruppedynamik samt *kontekst og samspil* adskiller sig fra de øvrige grundforståelser ved, at den placerer årsager til elevens forstyrrelse i skolen selv; i klasseværelset og i de måder, hvorpå lærere og pædagoger skaber struktur og trivsel i klassen.

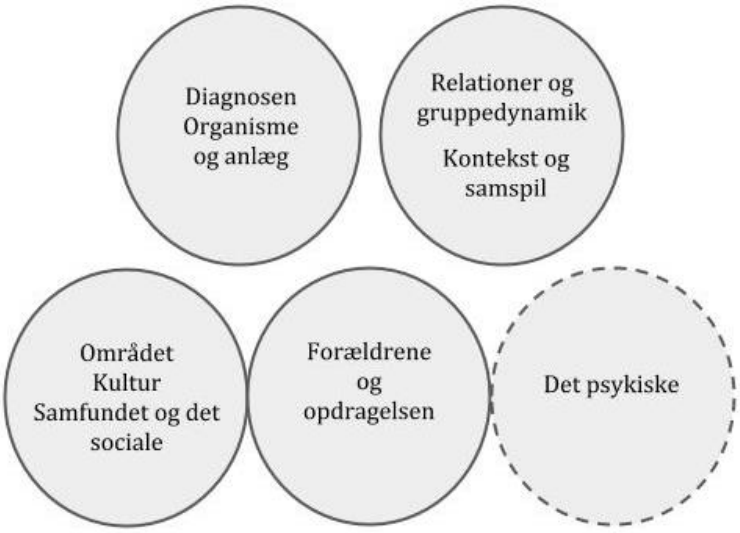
Ud fra analyserne i feltskitse I kan man argumentere for, at disse grundforståelser ikke skal betragtes som professionsspecifikke: Lærere og pædagoger kan forklare elevers adfærd med diagnoser, psykiatere kan henføre forstyrrende elever til ustrukturerede klasserum, og psykologer fastslå 'social klasse' som problemdynamik. Snarere skal grundforståelser betragtes som logikker, der er virksomme på tværs af professionelle og organisatoriske grænser, hvor de kan tillægges forskellig vægt og indholdsmæssige nuancer.

Analyserne har peget på, hvordan grundforståelser løbende fyldes op med indhold, der trækker på forestillinger om specifikke typer af problematiske forældre og opdragelsesformer. Disse forestillinger ses hos personalet fra skolerne og PPR knyttet til skoledistrikterne og konkrete erfaringer med børn og forældre derfra, mens de hos personalet fra BUP formuleres som mere generaliserede antagelser. Grundforståelser kan således betragtes som logikker, der både er forankret i aktørernes konkrete, kontekstbundne erfaringer og i abstrakte tankefigurer, der influerer på feltet som helhed.

Gennem analyserne i feltskitse I er det vist, hvordan videnspraktikker er rettede imod at 'få styr på' den *forstyrrende elev*, og at dette ordensarbejde – hvad enten det er klasserummets

handlingsviden eller det at iagttage og fastslå problemers karakter – må forstås som søgende og afprøvende. Samtidig har analyserne peget på, hvordan denne viden er social af 'natur': Den ses at udtrykke erfaringer etableret i tilknytning til et specifikt sted i et 'landskab' af skoler i en kommune, men ses samtidig at trække på nogle fælles logikker. I afhandlingens næste del, feltskitse II, skal det undersøges, hvilke indholdsdimensioner feltlogikker antager ud fra et tidsskriftsmateriale fra perioden 1960-1970, ligesom der fastholdes et analytisk blik på, hvordan aktører søger at etablere noget som viden.

Illustrationen nedenfor viser de typer af grundforståelser, der er fremanalyseret via feltskitse I. Når *Det psykiske* er markeret med punkteret linje, henviser det til, at denne grundforståelse er svagt repræsenteret i det empiriske materiale.



Analytisk indkredsning af logikker: Grundforståelser 2015/2016

Del III. Velfærdsarbejdets viden om den forstyrrende elev 1960-1970

Kapitel 9. Intro til feltskitse II

I afhandlingens del III præsenteres analyser af velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* med afsæt i et empirisk materiale bestående af fagtidsskrifter fra perioden 1960-1970. Som tidligere nævnt har jeg valgt denne periode, fordi skolen i 1960'erne var midtpunkt for forandringsbestræbelser, som kan forventes at sætte sig aftryk i feltets videnspraktikker. Sagt anderledes, så er den teoretiske forventning her, at et felts logikker kommer til at fremstå tydeligere i perioder præget af forandringer i politiske og organisatoriske rammer.

Skolepolitik i 1960'erne

Ligesom ved den nutidige feltskitse indleder jeg med en kortere beskrivelse af skolepolitik i 1960'erne og beskriver herefter, hvordan det empiriske materiale er produceret. Formålet med beskrivelsen af skolepolitik er at redegøre for skolelovgivning og pædagogisk-politiske diskussioner, som ses at danne baggrund for tidsskrifternes diskussioner af forstyrrende elever i folkeskolen. Afsnittet trækker på skolehistorisk forskning og er centreret om to tematikker: a) skolens formål, organisering og metoder, b) skolens håndtering af elever, som den har vanskeligheder med at rumme.

Den danske folkeskole er i 1960'erne lovgivningsmæssigt indrammet af 1958-skoleloven. Denne lov kan siges at udgøre et skridt hen imod en enhedsskole: Den tidligere mellemskole blev afskaffet, det blev muligt at udskyde delingen af eleverne til efter 7. klasse, og der blev oprettet tilbud om 8.-9. klasse til 'ikke-boglige' elever, hvilket i stigende grad blev søgt (Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard og Ydesen 2014,44-46). Endvidere blev det lovpligtigt at tilbyde særundervisning til børn med forskellige 'vanskeligheder'; med Den Grønne Betænkning fra 1961 efterhånden under betegnelsen specialundervisning (Gjerløff et al. 2014,258,266). De pædagogisk-politiske rationaler omkring udviklingen af skolen er beskrevet som præget af dels grundtvigianske tanker om en folkelig grundskole, dels reformpædagogiske skoletanker og ideer om skolen som demokratisk dannende institution (Gjerløff et al. 2014,47; Nellemann 1966,149). Der pågik løbende en debat om en udvidelse af undervisningspligten til 9 år, hvilket blev vedtaget i slutningen af 1960'erne, hjulpet på vej af argumenter om uddannelse som middel til lighed i samfundet. Blandt medlemmerne af Danmarks Lærerforening var der dog betydelig modstand imod en udvidelse af undervisningspligten (Gjerløff et al. 2014,50).

Skoleloven blev i 1960-1961 efterfulgt af en undervisningsvejledning, den såkaldte 'Blå Betænkning', der var inspireret af progressive skoletanker, som nu var trængt ind i Undervisningsministeriet (Hermann 1999,41). Den Blå Betænkning betonede, at undervisningen

måtte tilnærme sig "børnenes behov og forudsætninger" ved at "anbringe børnene i meningsfyldte situationer" (Undervisningsministeriet 1960, kap. 2, pkt. 1). Eleverne skulle ikke blot tilegne sig kundskaber, men også oplæres til "at lære" og til at "leve mellem andre" og "tage hensyn til andre menneskers velfærd" (Undervisningsministeriet 1960, kap. 2, pkt. 2). Endvidere blev det fremhævet, at skolens opgave var at formidle "kulturelle, moralske og åndelige værdier", der måtte betragtes i sammenhæng med samfundets udvikling i sin helhed (Undervisningsministeriet 1960, kap. 2, pkt. 3). I forhold til de tidligere skolelove, hvis formålsbeskrivelser havde vægtet skolens kundskabsoverførende formål, så lød det i Den Blå Betænkning, at "først og fremmest er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker" (Undervisningsministeriet 1960, kap. 2). Afskaffelsen af mellemskolen og den udskudte deling af elever kan her betragtes som et træk rettet imod et mindre konkurrencebetonet og mere samarbejdsorienteret klima i skolen (Markussen i: Hermann 1999,48).

En anden diskussion i det pædagogisk-politiske landskab i 1960'erne var spørgsmålet om disciplin og revselse i skolen. Dette tema var med mellemrum dukket op i debatter om børns vilkår i skoler og andre institutioner for børn. I begyndelsen af 1950'erne havde den daværende socialdemokratiske undervisningsminister forsøgt at få opbakning til et forbud mod legemlig revselse af børn i skolen, hvilket ikke lykkedes, blandt andet grundet modstand fra Danmarks Lærerforening (Gjerløff et al. 2014,204; Øgendahl 2000,200). Dog indførte det københavnske skolevæsen i 1952 et sådant forbud. I 1964 nedsatte den radikale undervisningsminister, der også var drivkraft bag Den Blå Betænkning, et udvalg, der skulle nedkomme med forslag til håndtering af skolens ordensspørgsmål. Udvalget, der gik under navnet 'spanskrørsudvalget', nedkom med sit forslag til nye regler i 1966, og i 1967 udkom fra ministeriet "Bekendtgørelse om forholdsregler til opretholdelse af god orden i skolen", som indebar et generelt forbud mod legemlig revselse. Der blev i stedet lagt vægt på forebyggelse af uro, ved at skolen og lærerne skulle skabe et miljø præget af tryghed og tillid. Endvidere åbnede bekendtgørelsen op for andre sanktionsformer, nemlig eftersidning, midlertidig flytning af eleven til anden klasse eller skole, eller udelukkelse fra undervisningen i en periode (Gjerløff et al. 2014,206-207).

I takt med udbygningen af specialundervisningen og et mere individ-orienteret fokus på eleven fik skolepsykologerne en mere central placering i skolens håndtering af 'vanskelige' elever. I slutningen af 1960'erne modtog 9,8 procent af folkeskolens elever specialundervisning, og i kraft af test og visitering til special- og socialpædagogiske foranstaltninger havde skolepsykologerne her en væsentlig funktion. Samtidig var der kritiske diskussioner af den udbredte brug af test med fokus på barnets intelligens, en kritik der tog til i løbet af 1960'erne (Gjerløff et al. 2014,250).

Udvalg og bearbejdning af empiri

Fagtidsskrifter som historisk materiale

Som empirisk grundlag for den historiske feltskitse har jeg som nævnt valgt fagtidsskrifter, der beskæftiger sig med pædagogik og skole. De belgiske uddannelseshistorikere Marc Depaepe og Frank Simon, der har arbejdet med fagtidsskrifter som kildemateriale, fremhæver dem som "the mother of all sources": Tidsskrifterne spejler, hvad der har rørt sig i pædagogikken i en specifik periode og har i deres samtid fungeret som "true guides to the theory as well as the practice of education" (Depaepe & Simon 2009,25). Tekster i pædagogiske tidsskrifter har gennemgående en normativ karakter, hvilket gør dem til et velegnet materiale til analyser af samtidige normer og praksisformer. Endvidere betyder "the 'serial' character of pedagogical journals", at det er muligt at forfølge, hvordan temaer og problematikker diskuteres og indoptages gennem en periode, samt hvordan nye pædagogiske ideer afføder spændinger og paradokser i et pædagogisk praksisfelt. Tidsskrifter udgør derfor også et materiale for diakrone analyser af et relativt homogent rum, som tidsskrifternes redaktører har været med til at afmærke, hvilket kan invitere til analyser af konfigurationer af aktører, der har influeret på tidsskrifternes redaktionelle linjer (Depaepe & Simon 2009,26).

Når fagtidsskrifter er brugbare som grundlag for analyser af velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev*, er det fordi de, som beskrevet, indeholder et righoldigt og varieret materiale, der må formodes at repræsentere indflydelsesrige forestillinger og praksisformer i en vis tidsperiode. Som Depaepe og Simon gør opmærksom på, står tidsskrifternes diskurser i relation til de kræfter, der har haft indflydelse på den redaktionelle proces. Dette må overvejes i forhold til den læsestrategi, som anlægges. I afhandlingens sammenhæng har jeg arbejdet med en opmærksomhed på at indfange både de mest og de mindst fremtrædende forestillinger og praksisformer i tidsskriftsmaterialet. I de følgende afsnit beskriver jeg de processer, hvorigennem jeg har udvalgt tidsskrifter og tekster til feltskitse II.

Beskrivelse af materialet og udvælgelsesprocesser

Som det primære empiriske grundlag for feltskitse II er der udvalgt i alt 102 tekster fra de to tidsskrifter *Skolepsykologi* samt *Dansk pædagogisk Tidsskrift*[96]. Forinden dette udvalg foretog jeg en bred og omfattende læsning af tidsskrifter, nemlig yderligere af *Folkeskolen* (1960-1970), *Dansk Psykolognyt* (i dets udgivelsesperiode 1964-1970) samt *Socialpædagogen* (i dets udgivelsesperiode 1967-1970). Dette (store) udvalg var begrundet i, at jeg ønskede at basere analysen på tekster fra tidsskrifter, som alle de implicerede professioner havde relationer til.[97] Imidlertid fravalgte jeg at inddrage de tre sidstnævnte som grundlag for feltskitse II. Det viste sig gennem læsningen af tidsskrifterne, at *den forstyrrende elev* ikke fyldte meget som tematik i en form, hvor argumenter og synsvinkler blev synlige. *Folkeskolen*, udgivet af Danmarks Lærerforening, er indholdsmæssigt præget af debatter vedrørende

[96] De to tidsskrifter beskrives mere udførligt senere i dette afsnit.
[97] Hvad angår børne- og ungdomspsykiatrien, så fandtes der ikke et selvstændigt tidsskrift på dansk i perioden.

skolepolitik samt lærernes løn- og arbejdsforhold, omtaler af undervisningsmidler samt artikler om fagdidaktiske temaer[98]. *Dansk Psykolognyt* beskæftiger sig tilsvarende med psykologernes uddannelses-, løn- og ansættelsesforhold samt med brede psykologiske temaer, der ikke nødvendigvis omhandler børn[99]. Endelig har jeg gennem læsningen af *Socialpædagogen* fået et indblik i, hvordan de børn som eksempelvis blev sendt på skolehjem eller andre typer af institutioner blev diskuteret inden for et særligt socialpædagogisk arbejdsfelt i perioden fra 1967-1970. Når jeg fravælger at anvende *Folkeskolen, Dansk Psykolognyt samt Socialpædagogen* i analysen, skyldes det tidsskrifternes indholdsmæssige karakter samt at materialet fra *Skolepsykologi* og *Dansk pædagogisk Tidsskrift* viste sig velegnet.

Tidsskriftet *Skolepsykologi* udkom fra 1964 og blev udgivet af *Foreningen af skolepsykologer og konsulenter for specialundervisning i Danmark*[100]. I forordet til det første nummer skriver formanden, at foreningen "i de senere år er kommet op på et så betydeligt medlemstal", at der er basis for udgivelse af et blad, hvis formål er at give foreningens medlemmer "faglig orientering". Tidsskriftet udkommer herefter med 6 numre årligt (i 1964 dog kun med tre). *Dansk pædagogisk Tidsskrift* blev udgivet af *Det Pædagogiske Selskab* og *Danmarks Socialpædagogiske Forening*[101] og udkommer i perioden med 9-11 numre pr. årgang. Tidsskriftet var således ikke knyttet til en fagforening, men udgjorde et forum for udveksling af pædagogiske tanker og metodespørgsmål, i perioden ofte med skolens virksomhed som udgangspunkt.

De to tidsskrifter indeholder tilsammen et fyldigt materiale, der tematiserer udfordringer med børn, særligt i skolealderen, på mangfoldige måder. I begge tidsskrifter ses en overvægt af forfattere med baggrund i psykologisk uddannelse og arbejdsområde, men der indgår også tekster skrevet af skolelærere, psykiatere, pædiatere (børnelæger), skolesundhedsplejerske, forskere i pædagogik samt skoleledere og administratorer på forskellige niveauer. Overvægten af psykologisk uddannede forfattere er 'naturligt' grundet i det faktum, at *den forstyrrende elev* i folkeskolen udgjorde et kerneområde for skolepsykologerne. Set i relation til min teoretiske optik og ambition om at konstruere et felt for velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev,* så synes det rimeligt at basere denne feltskitse på et materiale, der afspejler den institutionelle forankring af det konkrete arbejde med denne opgave i perioden. Det følger imidlertid af denne optik, at jeg ikke forventer en entydig og ligefrem relation mellem viden og profession: Hvad der eksempelvis forstås som 'psykolog-viden', kan muligvis iagttages at krydse professionelle grænser.

[98] Min læsning af *Folkeskolen* har imidlertid givet en indsigt i 1960'ernes skolepolitiske debat, filtreret gennem Danmarks Lærerforening og dens medlemmers optik. Dette indblik har været anvendeligt til at gå et indblik i de spørgsmål, der prægede den samtidige debat om skolen.

[99] En 'naturlig' årsag til det er, at det er skolepsykologerne, der 'sidder på' opgaverne i de skolepsykologiske kontorer.

[100] Tidsskriftet skiftede i 2008 navn til Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift og udgives fortsat, nu af Pædagogiske Psykologers Forening.

[101] Tidsskriftet opstod ved sammenlægning af Vor Ungdom og Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift i 1953 og udgives fortsat, i dag af Foreningen bag Dansk pædagogisk Tidsskrift.

Læsning og bearbejdning af tekster

Jeg har gennemgået samtlige numre af *Skolepsykologi* (fra starten af dets udgivelsesperiode, 1964-1970) samt af *Dansk pædagogisk Tidsskrift* (i perioden 1960-1970). Søgestrategi og udvælgelseskriterium har rettet sig imod artikler der tematiserer elever, der udgør en udfordring for skolens normalundervisning. Jeg har søgt efter beskrivelser og diskussioner af *den forstyrrende elev* i videst mulige forstand; dvs. jeg har ikke på forhånd fastlagt hvilke forstyrrelser, materialet skulle tematisere for at indgå som grundlag for analyserne. Begrundelsen for denne brede læsestrategi har været en afsøgning af, hvorvidt og hvordan materialet kunne anvendes til en konstruktion af feltets viden om *den forstyrrende elev*, uden at jeg med forud-konstruerede kategorier lagde mig fast på, hvad en forstyrrende elev 'er'. Denne strategi har vist sig hensigtsmæssig og har eksempelvis gjort det muligt at få øje på, hvordan nogle 'typer' af forstyrrelser betragtes som sammenkoblede – fx at 'faglige vanskeligheder' betragtes som en risikofaktor for udvikling af 'adfærdsvanskeligheder' hos elever. Udvælgelsesprocessen har altså været orienteret af et princip om, at alle tekster, der indeholder beskrivelser og diskussioner relateret til *den forstyrrende elev*, udvælges. Via denne brede søge- og udvælgelsesstrategi har jeg således udvalgt de 102 tekster, som danner grundlag for analysen[102].

Fremgangsmåde i analysen

I første trin gennemlæste jeg alle tekster og tog noter i en manual udviklet til formålet. Denne manual indeholder kategorier, der har til formål at indfange beskrivelser af *den forstyrrende elev* og hvordan, og med hvilke begrundelser, sådanne elever søges håndteret. Manualen indeholder endvidere en søgekategori, der handler om forestillinger og visioner om barnet og skolen. Denne kategori skal kunne indfange, hvordan forståelser og håndteringer af forstyrrende elever relaterer sig til specifikke idealer for skolen (se manual i bilag 3). Denne første bearbejdning af de 102 tekster mundede ud i en udfyldt manual på 120 sider, der dannede grundlag for det efterfølgende analysearbejde. Metodisk fungerede manualen altså som en kondensering af relevante indholdselementer i de udvalgte tekster, og metodologisk som en konstruktions- og analyseproces, orienteret ud fra de overordnede undersøgelsesspørgsmål beskrevet i kapitel 4.[103]

Næste trin i analysen af tidsskriftsmaterialet har bestået i flere gennemlæsninger af den udfyldte manual[104]. Konkret har jeg forfulgt to strategier: a) En horisontal læsning af manualen med fokus på, hvad der kendetegner den enkelte teksts forståelse af *den forstyrrende elev* og de indsatser, der foreslås. b) En vertikal læsning af hver kategori i manualen med henblik

[102] Tidsskrifterne er fremfundet og læst i deres originale form på Danmarks Pædagogiske Bibliotek, hvor jeg har affotograferet de udvalgte tekster. Oversigt over de udvalgte tekster findes efter referencelisten.

[103] Manualen og tilgangen jeg har anvendt, har lighed med det, som i nogle Bourdieuinspirerede studier kaldes en 'registrant'. Kropp beskriver registrantanalyse som en metode, der har til formål at "belyse forskningsobjektets genese eller historiske forandring" (Kropp 2009,173).

[104] Allerede undervejs i arbejdet med manualen havde jeg dannet mig et indtryk af, hvilke karakteristika og mønstre, der kendetegnede materialet. Med de systematiske læsestrategier har jeg bestræbt mig på ikke at lukke analysen omkring de mønstre og kategorier, der 'sprang i øjnene'.

på at identificere forskelle og ligheder i forståelsen af *den forstyrrende elev* og indsatser på tværs af det samlede materiale.

Gennem denne analyse blev det klart, at nogle indholdselementer gennemgående fyldte mere end andre i teksterne. Især viste det sig, at beskrivelser af selve 'problemet' med barnet, dvs. problemets fremtræden samt årsag(er) til problemet generelt blev behandlet indgående, mens 'indsatser', det vil sige konkrete forslag til håndtering af problemet, gennemgående ikke har samme plads i teksterne.

Efter den beskrevne proces med læsning, optrevling og ordning af teksternes indholdselementer har jeg grupperet beskrivelser af *den forstyrrende elev* efter typer af årsagsforklaringer; figurer. Dette svarer til den måde, hvorpå jeg ud fra det empiriske materiale i feltskitse I har oparbejdet 'grundforståelser'. Når jeg nu benævner dem 'figurer' er det fordi jeg på baggrund af de samlede analyser i de to feltskitser vil pege på figurer som mere gennemgående feltlogikker, der udgør orienteringspunkter for feltets aktører. Gennem analyserne konstruerer jeg 5 sådanne figurer, samt yderligere en figur, der ses at være af en anden karakter end de øvrige.

Så vidt er analysen altså orienteret imod at konstruere en form for orden, der betyder, at feltet kan betragtes som udspændt mellem forskellige figurer. Men som beskrevet er intentionen yderligere at undersøge viden i et 'in the making'-perspektiv med fokus på proces. Derfor har jeg anlagt en parallel analytisk opmærksomhed på, hvordan bestræbelser på at stabilisere *den forstyrrende elev* i en årsag indebærer, at der konstant gøres et arbejde, hvis udkomme ikke er forudbestemt. Konkret har det betydet, at jeg i arbejdet med manualen har noteret passager og elementer i teksterne, der peger på, at *den forstyrrende elev* ikke altid 'lader sig' ordne efter den logik, som forfatteren øjensynlig gerne ville. Samlet set har strategien været på den ene side at rekonstruere den orden, som teksternes forfattere bestræber sig på at etablere, og på den anden side at indfange de paradokser, flertydigheder og 'rod', som dette ordensarbejde er forbundet med.

Opsummerende har jeg ved denne fremgangsmåde i analysen arbejdet på at konstruere feltets grundlæggende logikker i form af en række figurer, der ses at være betydningsfulde for, hvordan *den forstyrrende elev* tænkes og håndteres. Sideløbende har jeg arbejdet på at konstruere en karakteristik af de processer, som feltets aktivitet er forbundet med, hvilket peger på, at der hele tiden gøres et arbejde med henblik på at udvikle, formidle og herved gennemsætte specifikke forståelser af *den forstyrrende elev.*

Analysekapitlerne i det følgende er struktureret efter figurerne: *Opdragelsen, Det sociale, Det psykiske, Organisme og anlæg, Trivsel, roller og samspil*. Efterfølgende præsenteres den tværgående figur *Moderen og Hjemmet.* Undervejs i analyserne indkredses træk ved de måder, hvorpå aktørerne bestræber sig på at etablere noget som viden.

Kapitel 10. Opdragelsen

Figuren *Opdragelsen* er på spil i en række beskrivelser af, hvordan *den forstyrrende elev* iagttages, forklares og tænkes imødegået. I dette kapitel vises, hvordan dette finder sted, og hvordan der – inden for den fælles antagelse om 'opdragelse' som en væsentlig årsag til forstyrrelser – kan ses forskelligartede måder at placere og adressere denne problematik på.

I figuren *Opdragelsen* knyttes *den forstyrrende elev* til spørgsmål om, hvordan barnets adfærd formes gennem ydre reguleringer. Fokus er særligt på forældrene, og især hvordan moderen bidrager til at forme barnets karakter. Men også lærerens reguleringer af elevens adfærd i skolen diskuteres; en opgave, der til en vis grad forstås som kompenserende for forældrenes mangelfulde opdragelse. Kapitlets analyser peger på, at figuren *Opdragelsen* først og fremmest er på spil i beskrivelser af forældres 'svigt' i opdragelsen af barnet, et svigt der får konsekvenser i form af 'adfærdsvanskeligheder' i skolen[105]. I mange af disse beskrivelser ses det, at *Opdragelsen* bringes på bane parallelt med andre figurer i processer, hvor aktørerne overvejer mulige alternative forklaringer. Det sker eksempelvis ved, at figuren *Opdragelse*, det vil sige en adfærdskorrigerende tænkning, lægges ovenpå figuren *Det psykiske*, der betragter barnet som primært drevet af en indre psykisk konstitution. Eller at *Opdragelsen* tilskrives betydning som noget, der kan forstærke og forværre barnets medfødte anlæg.

Figuren *Opdragelse* har en prekær status i feltet i perioden. Idet figuren betoner betydningen af traditionelle autoritetsformer og relationer mellem forældre-børn og lærere-elever, udfordres den af mere 'moderne' former for tænkning om *den forstyrrende elev*. Dette ses særligt i debatter om, hvordan lærerne skal forholde sig i spørgsmålet om *disciplin* i klasseværelserne efter vedtagelsen af den nye ordensbekendtgørelse, der medfører et forbud mod legemlig revselse i skolen. Men også forståelser af, hvad den gode forældre-opdragelse er, synes i bevægelse. Der viser sig en vis ambivalens i relation til 'fri' opdragelse, hvis virkninger i skolen der advares imod, og særligt forældres evne til at forvalte en moderne opdragelse kommer under kritisk lup. Figuren *Opdragelsen* er altså en omtvistet figur, der samtidig indgår i forskellige former for grænsearbejde i samspil med andre figurer.

'Det farlige spil mellem mor og barn'

I diskussioner af opdragelsesproblemer indtager mødre en særlig plads, idet moderen løbende fremhæves som afgørende for udviklingen af barnets 'tilpasningsvanskeligheder'. Faderen optræder sjældnere som selvstændig tematik og oftest i sammenhæng med moderens forvaltning af sit moderskab. Skolepsykologen Rasmus Jakobsen beskriver således dynamikken bag "det hæmmede barn" som en "alt for forkælende og beskyttende mor" eller en "alt for kritisk og fordømmende far" (DpT1963,300).

[105] 'Adfærdsvanskelig' er en af flere betegnelser for *den forstyrrende elev* i tidsskriftsmaterialet. Individorienterede kategorier som 'adfærdsvanskelig' og 'tilpasningsvanskelig' står i opposition til den kontekstorienterede kategori 'samspilsvanskeligheder', hvilket analyserne senere i feltskitse II vil vise.

I artiklen ”Det farlige spil mellem mor og barn” udfolder Rasmus Jakobsen en karakteristik af en opdragelsesmåde, han betragter som en generelt forekommende årsag til børns ’adfærdsvanskeligheder’:

> ”Vi ser dagligt masser af eksempler på det, jeg kalder "det farlige spil” mellem mor og barn. Vi ser det i sporvognen med barnet, der snart vil sidde, snart vil stå, snart vil løbe frem og tilbage i sporvognen. Så skal det sidde ved siden af, så på skødet, så overfor, så ligge på knæ. Og vi ser det med moderen, der ustandseligt formaner: sid nu pænt, pas nu på, du ikke snavser damens frakke, stå nu roligt, pas nu på, du ikke falder, opfør dig ordentligt, ellers kommer konduktøren og klipper dig i øret med sin tang” (DpT 1962,110).

Barnets adfærd forstås som det direkte resultat af opdragelse, eller rettere manglen på samme; barnet leger kispus med moderen, der viljesløst går med på barnets ”spil”:

> ”Det er ofte ganske tydeligt, at barnets rastløshed ikke nær så meget er et udslag af normal bevægelsestrang – som den er et spil på moderens nerver: et spil, der får sin værdi og tillokkelse derved, at det giver bonus, barnets anstrengelser krones med held, moderen reagerer som tilstræbt, hun går ind i rollen som medspiller” (DpT 1962,110).

Teksten fortsætter med at udmale flere eksempler på ”det farlige spil” og dets konsekvenser, og tilsammen danner det et vrangbillede af den gode opdrager: Moderen er en veg forældrefigur, der trækkes rundt i manegen af barnet, og mellem linjerne står det tydeligt, at en sådan opdragelsespraksis er den lige vej til udviklingen af ’adfærdsvanskeligheder’. Ifølge Jakobsen er det ”fjernvirkningerne”, det vil sige følgerne senere i livet, der er ”de sørgeligste og mest katastrofale”. Det farlige spil bliver nemlig ”let til en reaktionsmåde, der overføres på forholdet til andre mennesker” (DpT 1962,112).

Barnet beskrives som drevet af de belønninger, moderen uforvarende tildeler det - spillet er nydelsesfuldt for barnet, der oplever en tilfredsstillelse ved at herske over moderen:

> ”Barnet, der spiller på sin moders mere eller mindre velafbalancerede følelser, er et beklageligt væsen, fordi spilleren – barnet – skønt det i en vis forstand nyder sit spil – dog er et bundulykkeligt menneske, som alle fortabte spillere i virkeligheden inderst inde er det” (DpT 1962,112).

Moderen fremstår ligeledes som én, der lever igennem ’spillet’. Men hverken moderens eller barnets tilfredsstillelse er legitim. Forholdet imellem dem må være fornuftsbaseret med moderen som autoritet og leder i relationen. I ’det farlige spil’ er dette ikke tilfældet, for her lader moderen sig styre af barnets impulser. Hun er på den ene side for eftergivende og lader barnet løbe om hjørner med sig, men på den anden side også for streng, når hendes temperament til sidst løber over med hende. Der er her tale om en type af opdragelsesproblematik, som Jakobsen mener er vigtig for skolepsykologen at kende til:

> ”Det er en klagesang, vi psykologer uhyre ofte hører: ”Jens er umulig, han hører ikke, han lystrer ikke, alting skal siges 100 gange, og så bliver det dog ikke gjort, før jeg bliver hysterisk og skælder ud”. Fra moderens side viser ”spillet” sig oftest ved, at hun reagerer på alle barnets handlinger med bremsning og irettesættelser og utilfredshed: alt, hvad barnet foretager sig er

> forkert: det er dovent i skolen, uordentligt derhjemme, svarer næsvist, viser manglende hensyn o.s.v. Undertiden er der et objektivt grundlag for klagerne, undertiden ikke. I begge tilfælde fortæller sådanne moderbeklagelser ofte lige så meget om moderen som om barnet" (DpT 1962,112).

Når Jakobsen ovenfor taler om, at der i visse tilfælde er et "objektivt grundlag" for moderens klager, så afspejler det en antagelse om, at det er muligt at påvise andre, mere legitime, årsager til barnets 'tilpasningsvanskeligheder'. Opdragelse betragtes øjensynlig ikke som en "objektiv" forklaring, men som en irrationel adfærd hos moderen, og som sådan en selvforskyldt problematik.

Den (misforståede) fri opdragelse

En variant af opdragelseskritik ses i diskussioner af, hvad der beskrives som 'barnecentreret' eller 'fri' opdragelse. Her formuleres kritik af moderne opdragelse i sig selv, eller det problematiseres, at forældre ikke magter at håndtere de nye opdragelsesformer, hvilket fører til en forfejlet fri opdragelse.

I artiklen "Disciplin och mentalhygien" beskriver den svenske overlæge i børnepsykiatri Elis Regnér årsager til "disciplinsvårigheter" i skolen. Det er et fænomen, der ytrer sig som:

> "trots och oefterrättiglighet, bråk och oväsen, olydnad och överträdelser av förbud och regler, non-chalerende av arbetsuppgifter och illojalitet mot lärare och kamrater. Det er en brokig blanding av beteenden som emellertid har det gemensamt att arbetsron bliver störd eller förstörd" (DpT 1961,97).

Regnér beskriver herefter sammenhængen mellem sådanne disciplinproblemer og forældres opdragelse. En optimal opdragelse er kendetegnet ved en "följsam konsekvens, intresse och omsorger, rätt avvägning mellan krav och förmåga (…) (DpT 1961,99). Regnér henviser til en undersøgelse af den svenske pædagogikprofessor Torsten Husén, der viser at "stabila och konsekventa uppfostringsvanor i hemmet gör barnet bättre anpassat och mindra störande i skolan" (DpT 1961,98-99). Husén har imidlertid karakteriseret sådanne hjem ved en "barnvänlig attitud", en tilgang til opdragelse som Regnér advarer imod: Det har nemlig vist sig, at drenge som kommer fra "barncentrerade hem", er aggressive og forstyrrende i skolen (DpT 1961,99). Den barnecentrerede opdragelsesform har en række negative virkninger i dagens samfund:

> "Man kan tryggt påstå att ett så odisciplinerat uppträdande som många skolbarn för närvarande presterar i sine hem, var sällsynt för en mansålder sedan (…) vi har haft en period och fortfarande är inne i en period, då barn och ungdom tillåtis släppa fram ett öppet trots och en aggressivitet på ett sätt som var otänkbart i uppfostrarnas egen barndom" (DpT 1961,105).

Regnérs positionering kan pege på, at indholdet i figuren *Opdragelsen* ikke ligger fast. På den ene side ses en forståelse af opdragelse som disciplin, der trækker i retning af en ydre-foku-

seret, adfærdskorrigerende tænkning. På den anden side formuleres visioner om en barnecentreret opdragelse, som synes at have en vis tiltrækningskraft i feltet. Denne spænding ses også andre steder i tekst-materialet.

I psykoanalytikeren Nancy Bratts oplæg ved skolepsykologernes faglige møde gennemgår hun årsager til "samspilsvanskeligheder" (SP 1970,372). Som det er tilfældet i mange af materialets tekster, opstiller hun en række forskellige årsager, der spænder fra miljøreaktion over personlighedsudvikling til hjerneskade – samt "misforstået fri opdragelse":

> "I mellemkrigsårene opponerede vi imod den gammeldags autoritære opdragelse. Nu skulle alt være så frit. Men det medførte, at mange ikke kunne skelne mellem den ægte fri opdragelse og misforstået fri opdragelse. I den misforståede fri opdragelse er forældrene ofte meget usikre på sig selv, de tør ikke stille rimelige krav, de kan ikke sætte rammer om børnenes tilværelse. Dette giver utryghed. Bagefter bliver forældrene skuffede over, at børnene alligevel ikke vokser op og bliver frie og harmoniske individer, men i stedet bliver aggressive og tyranniske" (SP 1970,373).

Til forskel fra Regnér ses Bratt at anerkende moderne opdragelsesformer: "den ægte fri opdragelse". Imidlertid rummer denne tilgang en risiko og kan, i de forkerte hænder, udarte til 'fejlopdragelse'. Der er altså konsensus om, at god opdragelse indebærer, at der sættes visse rammer for barnets tilbøjelighed til selvhævdelse. I den såkaldt misforståede fri opdragelse har den voksne opgivet at udgøre en autoritet i relationen til barnet, hvilket gør barnet rådvildt og utrygt.

Den forstyrrende elev er her at forstå som et produkt af forældrenes eftergivenhed og svaghed, en problematisering der får kraft via opstillingen af tidligere tiders mere 'sikre' tilgang til opdragelse som modbillede. Ud fra eksemplerne i det foregående kan man sige, at de beskriver varianter af problematisk opdragelse, hvor det (overdrevent) barnecentrerede ses som en trussel mod en opdragelse, der traditionelt har hævdet den voksnes autoritet og naturlige ret til at regulere barnets adfærd.[106]

Opdragelsen som restkategori

I flere tilfælde fungerer *Opdragelsen* som en rest-kategori, hvor de tilfælde af *Den forstyrrende elev,* der ikke umiddelbart kan forklares via andre kategorier, placeres. Det er eksempelvis tilfældet i pædiateren[107] Sven Brandts artikel "Symptomer hos børn med hjerneskade" (DpT1960, 392-398). Indledningsvis forklarer Brandt, at "symptomer på hjerneskade kan være til stede under en eller flere af de følgende former:" "Forstyrrelser i den motoriske koordination: cerebrale pareser", "epileptiske symptomer", "intelligensdefekter"

[106] Synet på opdragelse som et mere eller mindre autoritært forhold mellem barn og voksen kan i det samlede materiale ses udfordret af, hvad man kan betegne som en humanistisk, progressiv tilgang, hvilket behandles i analysekapitlet *Trivsel, roller og samspil*.

[107] Pædiater=børnelæge, dvs. speciallæge i børns sygdomme.

eller "defekter i følelseslivet med abnorm adfærd til følge" (DpT 1960,392). Han fastslår herefter:

> "Det gælder for de første tre former, at man som regel med nogenlunde sikkerhed efter passende undersøgelser kan afgøre, at barnets symptomer beror på en tidligere hjerneskade. En sådan bevisførelse kan derimod være vanskelig og usikker for så vidt angår den 4. gruppe: adfærdsforstyrrelser som rastløshed, uopmærksomhed, motorisk uro, lettrættelighed, letafledelighed, hyperirritabilitet og nervøse klager som tilbagevendende hovedpine, mavepine eller psykosomatisk prægede klager. Her vil arvelige, konstitutionelle årsager samt et uheldigt åndeligt vækst-miljø være konkurrerende sygdomsårsager, og det er ofte kun en hovedpude, man tilvejebringer, for de for barnets tilstand ansvarlige personer, når man ivrigt søger efter en "organisk" årsag til klagerne. Man må da ikke være blind for, at mange følsomme forældre visselig føler sig lettet, hvis man kan finde tegn, der tyder på "hjerneskade" hos sådanne problembørn, fremfor årsager der mere eller mindre lægger skylden på forældrenes handlinger eller deres nedarvede karakteregenskaber" (DpT1960,393).

Brandts kategori 4, "defekter i følelseslivet med abnorm adfærd til følge", kan altså ikke entydigt henføres til en enkeltstående forklaring og ses at volde Brandt kvaler i forhold til hans forehavende – at forklare varianter af afvigende adfærd med skader i hjernen. Barnets "abnorme" adfærd forklares i stedet med både arvelige forhold og opdragelse, og forældrene kommer til at udgøre en dobbelt patologi: Såvel deres genetiske som holdningsmæssige konstitution bliver determinerende for barnet. Talen om "følsomme forældre" peger yderligere på, hvordan forældrene her betragtes som svage, idet de ikke magter opdragelsesarbejdet og forsøger at skyde ansvaret for barnets adfærdsvanskelighed fra sig. Sådanne forældre higer angiveligt efter lægens ord for, at barnets problemer er af somatisk art.

Brandts typologi kan betragtes som en bestræbelse på at 'skille fårene fra bukkene'; nogle former for adfærd kan umiddelbart inkluderes som udtryk for "organiske" lidelser, andre ikke. Restgruppen kan imidlertid ikke efterlades uforklaret, og her bliver figuren *Opdragelsen* aktiveret i følgeskab med figuren *Organisme og anlæg,* i form af referencen til "nedarvede karakteregenskaber" (DpT1960,393)[108]. *Den forstyrrende elev* i gruppe 4 kan siges at udgøre et grænsetilfælde i Brandts udlægning af neurologien. Skønt det ikke er muligt med sikkerhed at påvise "organiske" årsager, så holdes alligevel en kattelem åben for, at gruppe-4-barnet kunne have en form for hjerneskade. Det betyder potentielt, at sådanne børn også vil være en del af børnelægens arbejdsområde.[109]

[108] Spørgsmålet om arv og genetik, der også viser sig andre steder i materialet, behandles i analysekapitlet *Organisme og anlæg.*

[109] På baggrund af denne og andre artikler i materialet kan man konstatere, at børn med "gruppe-4-adfærd" allerede er en del af pædiatriens arbejdsområde. I Sven Heinilds artikel om "svagbørn" fremgår det af en opgørelse fra børneafdelingen, at man har undersøgt et antal børn med "uro og rastløshed" (se analysekapitlet *Det sociale).* Som både Brandts og Heinilds typologiseringer viser, så udgør denne gruppe af børn imidlertid en udfordring for pædiatrien, fordi man ikke kan påvise en ætiologi bag børnenes adfærd.

Typologisering som træk ved feltets praktikker

At 'ordne' børns afvigende adfærd og konstitution i *typer* er en bestræbelse, som er på spil i en stor del af det samlede tidsskriftsmateriale. Typologisering handler om at opstille en typologi, hvorigennem der sondres mellem forskellige typer af adfærd, der efterfølgende reflekteres i forhold til årsagssammenhænge, som illustreret med Sven Brandts artikel. Men, som vist, forløber disse processer ikke nødvendigvis 'glat'; nogle former for afvigende adfærd synes vanskelige at få til at passe ind i en samlet typologi. Som nævnt ses det flere steder, hvordan figuren *Opdragelse* bringes på bane sideløbende med andre figurer, og ofte i tilfælde, hvor den typologi der arbejdes ud fra, ikke kan forklare alle varianter af *den forstyrrende elev.*

Dette er tilfældet i skolepsykologen Rasmus Jakobsens artikel "Tilpasningsvanskeligheder" (DpT 1963,294ff.). Jakobsen understreger først vigtigheden af at have kendskab til 'typer' af vanskeligheder:

> "Der findes ingen patentløsning mht. behandling af problembørn i skolen. En vigtig forudsætning er at vide besked om de forskellige former for tilpasningsvanskeligheder (…)" (DpT 1963,294).

Indledningsvis leverer Jakobsen en karakteristik af den "tilpasningsvanskelige" elev, først beskrevet via negationen – den "veltilpassede" elev:

> "Det ideelle skolebarn er det veltilpassede barn, og hvad der menes hermed, kan man vel nok blive nogenlunde enige om. Det er barnet, der er vellidt af lærere og kammerater, klarer sig tilfredsstillende i skolens forskellige fag, ikke overtræder skolens regler, er glad og veltilfreds og i godt humør under skolearbejdet og ved legen i gården, og som aldrig skaber sig større problemer, end det selv kan klare" (DpT 1963,294).

Herefter kan så den "tilpasningsvanskelige" elev defineres:

> "(..) der er børn, der falder uden for rammen så tit og så grelt, at de må betegnes som tilpasningsvanskelige" (DpT 1963,294).

I artiklens karakteristik af forskellige former for tilpasningsvanskeligheder sondrer Jakobsen mellem to hovedtyper, "de aggressive og de hæmmede børn", og siger:

> "Det er rigtigt, at mange, men ikke alle tilpasningsvanskeligheder kan ses ud fra denne synsvinkel" (DpT 1963,294).

Jakobsen redegør herefter for de to typer, de 'aggressive' og de 'hæmmede' børn. Han trækker her på en psykodynamisk tænkning, hvor barnets adfærd tolkes som udtryk for dets psykiske konstitution. Imidlertid, konstaterer han, er der nogle tilpasningsvanskeligheder, der ikke så let kan betragtes ud fra denne typologi:

> "Der er mange adfærdsvanskeligheder, der ikke rigtigt kan indordnes under de to nævnte former for tilpasningsvanskeligheder, men som dog ofte på en eller anden måde har noget at gøre

> med formert anvendt aggression eller mangel derpå, f.eks. dovenskab, manglende koncentration, pjæk, skulkeri og vagabondering. Der er børn, der er alt for dominerende, andre, der i alt for høj grad er efterløbere. Nogle børn er ubehageligt klæbende. Man kender begrebet fedteri over for læreren eller over for den stærke dreng i klassen. Beslægtet hermed er fænomenerne øjentjener og sladderhank. Der er barnet, som altid skal gøre sig bemærket på den ene eller den anden måde, f.eks. ved at spille klovn. Upålidelighed i form af løgnagtighed eller rapseri kan også tage overhånd. Det seksuelle kan gribe ind i tilpasningen. Overdreven onani kan føre til – eller skyldes – isolerethed og manglende kontakt med andre. Seksuelle lege og tilnærmelser og seksuel verbalisme (sjofle ord og historier) kan antage sådanne former, at det skaber en uhensigtsmæssig tilpasning. Beslægtet med de sidste problemer er de såkaldte nervøse uvaner, som f.eks. tics (nervøse trækninger), neglebiden, fingersutning, ufrivillig vandladning og afføring m.fl. Om disse uvaner må man sige, at de først og fremmest er symptomer, men ofte netop symptomer på et alvorligt og grundlæggende tilpasningsproblem. At de så ofte også ved deres tilstedeværelse skaber nye tilpasningsvanskeligheder (bliver et led i en ond cirkel) er let at konstatere" (DpT 1963,297).

Her samles således en række adfærdsafvigelser, som forfatteren ikke mener kan indpasses under de typer af årsager, som han har behandlet forinden. Karakteristikken aftegner et billede af elever, der på forskellig vis afviger fra normen "det veltilpassede barn", som han opstillede indledningsvist. Denne gruppe elevers adfærdsafvigelser synes at bestå i, at de ikke rammer den rigtige balance i deres deltagelse i skolen. Enten betragtes de som ikke-deltagende; ukoncentrerede, skulkende eller vagabonderende, eller også som elever der overgør deres deltagelse; 'øjentjenere' og 'sladderhanke'.

Jakobsens karakteristik her er illustrativ for, hvordan viden om *den forstyrrende elev* i tidsskrifterne etableres via et løbende arbejde med at betegne og kategorisere henholdsvis den ønskede og den uønskede – normale og afvigende - adfærd i skolen. I dette arbejde er beskrivelser af adfærd væsentligt, idet elevers adfærd betragtes som ydre tegn på en underliggende problematik. Etablering af viden om *den forstyrrende elev* er således knyttet til registreringen og ordningen af sådanne tegn i grupper eller typer; en praksis hvis resultater indimellem fremstår som arbitrære. I Jakobsens beskrivelse ovenfor er således samlet en hel række af adfærds-tegn, der – der i deres mangfoldighed – alle siges at pege hen på et underliggende, "alvorligt" tilpasningsproblem.

Typologisering er rettet imod at identificere typer af elevadfærd, der betragtes som forstyrrende i skolen - eller er i risiko for at blive det. Man kan sige, at det at typologisere udgør en iagttagelsesviden, som er knyttet til forklaringsviden. Som vist indledes teksterne hyppigt med en beskrivelse af problemadfærd, der inddeles i forskellige typer. Når det er gjort, går forfatterne videre med at beskrive årsager til disse adfærdsanomalier. Et eksempel på det ses i fortsættelsen af Jakobsens artikel:

> "De allerfleste tilpasningsvanskeligheder skyldes fejlopdragelse af en eller anden art, f.eks. frustrationer (skuffelser og nederlag) i de tidligere barneår" (DpT 1963,300).

Herefter går Jakobsen i gang med at etablere forklaringer på de forskellige typer af 'tilpasningsvanskeligheder', der overordnet skyldes fejlopdragelse, og han trækker her på figurerne *Opdragelsen* og *Det psykiske*[110]. Barnet beskrives som præget af indre drifter og behov, der må formes via hensigtsmæssige reguleringer fra forældrenes side. Adfærdsforstyrrelser betragtes primært som blot adfærd, og i Jakobsens analyser ligger en kritik af en uhensigtsmæssig adfærdsregulering i barneårene: Den ideelle opdragelse af barnet er et spørgsmål om at ramme den rette balance, som medfører, at barnet udvikler et 'tilpasset' adfærdsmønster. Barnets natur skal tæmmes, men må på den anden side ikke hæmmes for meget. Endvidere må forældrene selv udvise en fornuftig, afbalanceret og moralsk god opførsel:

> "Ondskabsfuldhed skyldes næsten altid, at barnet selv har været udsat for ondskab" (...) "Trods og stædighed" [skyldes ofte, at] "barnets selvstændighedstrang og udfoldelseslyst er blevet uhensigtsmæssigt bremset. Uefterrettelighed og uopmærksomhed kan være protest mod alt for megen dirigeren. Dovenskab og manglende koncentration skyldes ofte, at man har taget arbejdslysten fra barnet, enten ved alt for megen kritik af dets præstationer, eller ved alt for mange forbud overfor alt det, barnet allerhelst ville. Det hæmmede barn er måske gjort usikker overfor egne evner af en alt for forkælende og beskyttende mor, eller af en alt for kritisk og fordømmende far. Hvorfor 'fedter' et barn? For at indynde sig. Fordi det er usikkert. Fordi det ikke tror, at det kan blive accepteret blot ved at være sig selv. Hvorfor lyver et barn? Fordi det har erfaret, at det kan betale sig at lyve" (DpT1963,300).

Den "forkælende og beskyttende mor" og den "kritiske og fordømmende far" står her som vrangbilleder på den gode og afbalancerede opdragelsespraksis. Problemet består i, at hvad der forstås som naturlige dynamikker i opdragelsen – det positivt understøttende og det kritisk hæmmende – kan antage overdrevne og uheldige former. De to ekstremer kobles med henholdsvis moder- og faderskab og peger hermed også på, hvordan forståelser af en 'normal' opdragelsespraksis knytter sig til forventninger om forældres arbejdsdelinger og roller i relation til barnet.

Analyserne i dette kapitel kan - samtidig med at de belyser figuren *Opdragelsen* - pege på nogle træk ved praktikker, hvorigennem der produceres viden – og således nogle idealer for, hvordan dette skal finde sted: Der må arbejdes på at identificere og beskrive *den forstyrrende elev*, og der må opstilles grupper eller typer af adfærdsafvigelser. Som sådan er der tale om en iagttagelsesviden, der søges systematiseret. I næste moment (i praksis nogle gange momentant) må etableres forklaringer på de enkelte typer af afvigelse. Idealet synes at være en systematik, der omfatter at kunne identificere og opdele forstyrrende elever og deres adfærd i typer samt at etablere forbindelser mellem disse 'anomalier' og nogle årsager. Dette kan forstås som forsøg på at få greb om og skabe orden i et socialt fænomen, der for aktørerne forekommer vanskeligt at have med at gøre. Eksemplerne ovenfor peger samtidig på, hvordan dette ordensarbejde aktivt må gøres, og hvordan aktørerne kæmper med at få etableret elementerne og deres sammenhænge på en solid og troværdig måde.

[110] Figuren *Det psykiske* beskrives mere indgående i kapitel 12

I de følgende afsnit behandles en anden dimension af figuren *Opdragelsen*, nemlig spørgsmålet om, hvordan elevens adfærd reguleres i skolen.

Opdragelse via disciplin og lærerautoritet

Spændinger mellem indstillinger til opdragelse, der vægter henholdsvis *disciplin* eller *det barnecentrerede*, manifesterer sig også i en debat om skolen og lærerens muligheder for at regulere elevers adfærd. I anledning af forslaget til en ny ordensbekendtgørelse skriver cand.psych., dr.phil. Anker Ratleff i en kommentar med titlen "Tilbageskridt":

> "Det lyder smukt og godt, at barnet skal beskyttes, men hvor er lærerens beskyttelse? Hvad skal han gøre, når en kvik dreng gør ham til grin i hele klassens påhør? Hvad skal der ske med disciplinen i de to-tre uger, der går, inden de forskellige parter kan tale sig til rette om sagen? Hvordan går det med hans rygte i skolen, og hvordan går det med drengen, der bliver straffet, længe efter at den uoverlagte forseelse har fundet sted? Spanskrøret gav læreren ret til at træffe bestemmelser, der kunne virke her og nu" (SP 1966,122).

Rattleff udtrykker en stærk bekymring for lærerens mulighed for at opretholde sin autoritet, såfremt den nye ordensbekendtgørelse vedtages. "Hvilke midler har man givet den unge og uerfarne lærer som erstatning, hvordan skal han blive i stand til omgående at sætte sig i respekt"? spørger Rattleff (SP 1966,122). For hvor spanskrøret allerede for længst er blevet upopulært i skolens hverdag, så har "den velanbragte øretæve (..) haft nok så stor betydning til neddæmpelse af pludseligt opståede bølleoptøjer i skolen" (SP 1966,122).

Opdragelse handler her om lærerens umiddelbare og konsekvente reaktion på *Den forstyrrende elevs* konkrete forstyrrelse. Der er tale om adfærdskorrigerende indgreb, der både har til formål at tildele en afmålt straf til en specifik elev og at virke forebyggende på fremtidige forstyrrelser. Læreren er ikke en, der foretager analyser af, hvad elevers motiver for forstyrrende adfærd kunne være – læreren er en, der handler på forstyrrelsen her og nu. Læreren skal bruge sin magt til at "give børn tryghed ved at vise dem, at der er regler, der er så faste og selvfølgelige, at de hverken kan eller bør diskuteres" (SP 1966,123). Rattleff sigter her til den nye bekendtgørelse, hvor spørgsmålet om demokrati i skolen har indgået i udvalgets overvejelser[111]:

> "De uklare tanker om demokrati i skolen, der også har fundet vej til betænkningens bilag, viser, at man næppe helt forstår, at det er nødvendigt, at børnene oplever læreren som en autoritet" (SP 1966,123).

Der er snarere brug for, at man stiller større krav til forældrene om at bakke op om skolen: "Det er altafgørende, om barnet føler, at mor eller far nødtvungent afleverer dem i "det røde

[111] Synspunktet om behovet for demokrati i skolen fremføres i materialet særligt af formanden for Forældre og Samfund, Wilhelm Dupont, som var medlem af udvalget bag forslaget til den nye ordens-bekendtgørelse. Spørgsmålet om sammenhænge mellem *Den forstyrrende elev* og samværsformer i skolen behandles i analyseafsnittet *Trivsel, roller og samspil.*

fængsel", eller om det føler, at det her får lov til at møde folk, der påtager sig opgaver, hvis løsning far og mor tillægger den allerstørste betydning" (SP 1966,123).

Mens *den forstyrrende elev* i forslaget til en ny ordensbekendtgørelse diskuteres som et spørgsmål om, hvordan skolen gøres meningsfuld for eleven via medbestemmelse, så er det et ganske andet fokus, der viser sig hos tilhængere af mere "disciplin" i skolen: Opdragelsen i såvel hjemmet som skolen skal bevirke, at lærerens autoritet står uanfægtet. Som i kritikken af den 'barnecentrerede' opdragelsesform lægges der afstand til ønsker om at forstå barnet som et kompetent individ, der indgår i samspil med et miljø. Eleven fremstår her som en simpel størrelse, der vil udvikle sig hensigtsmæssigt i en opdragelse med tilstrækkelige rammer og krav, hvor autoritetsudøvelsen skaber tryghed og forebygger 'disciplinære' vanskeligheder i både skolen og hjemmet.

Imidlertid oplever forsvarere af denne tænkning sig under pres af opbruddet i skolens sanktionsbestemmelser over for forstyrrende elever. Modstanderne af den nye ordensbekendtgørelse mener, at den nedbryder lærerens muligheder for at opretholde ro og orden i skolen. Rammerne medfører nemlig, at læreren indimellem må ty til disciplinære foranstaltninger. Lærer Niels Holst skriver, at især klassestørrelse er en væsentlig faktor for, at læreren kan opretholde god ro i klassen, men også "lokaler, skolestørrelse og hjælpemidler" er vigtige (SP 1966,121). Det er, ifølge Holst, ikke lærerens indstilling, der er noget i vejen med, men derimod de nuværende betingelser for lærerens arbejde. Bekendtgørelsens forslag til nye disciplinærmidler kan ikke afhjælpe problemet med børn, der har "et vist konstant mål af adfærds- og tilpasningsproblemer" (SP 1967,377-378).

Der formuleres her et modsætningsforhold mellem lærerne og de aktører, der har vedtaget lovgivningen på området, og ifølge Holst har lærerne ikke været tilstrækkeligt inddraget i processen. Anker Rattleff sætter trumf på denne kritik:

> "Ledende skolefolk og skolepsykologer vil nu blive stillet over for spørgsmål som: Hvad gør en ung lærer, der underviser i religion i syvende og taler om den helligånd, når en vordende provo blandt eleverne afbryder undervisningen med en høj naturlyd? Det spørgsmål bør gå videre til den ansvarlige undervisningsminister, og han skal ikke have lov til slippe med at henvise til overflytning til en anden klasse eller til et i forvejen overfyldt fritidshjem" (SP 1967,379).

Rattleffs indlæg skaber et billede af, hvad der her fremstilles som et tidstypisk fænomen: Elever, der i medvinden fra tidens antiautoritære tanker nedbryder respekten for alt, hvad der før var helligt: Kirken, skolen og lærerens autoritet. Der er tale om en trussel mod samfundets vigtige institutioner udløst af, at politiske kræfter har spillet læreren hans vigtigste magtmiddel af hænde. Læreren Niels Holst er mere forsigtig i sin kritik: Det er klasseværelsets realiteter, der presser lærerne ud i en praksis, som man nok fornemmer, ikke vil være gangbar i fremtidens skole.

Opdragelse via pædagogisk behandling

Gennem de foregående tekster er lærerens rolle i at forme børns adfærd beskrevet som hvilende i traditionen; opdragelse i skolens rum forbindes med faste rammer og tydelig voksenautoritet. Imidlertid beskrives i materialet en anden tilgang til opdragelse i skolen, nemlig en, der ved hjælp af en særlig pædagogisk metode ser sig i stand til at regulere elevers adfærd på en mere kontrolleret og fagligt funderet måde. I artiklen "Metodisk motivationsforstærkning – En pædagogisk behandling af lære- og lærerfjendsk elevholdning"[112] beskrives potentialet i denne tilgang:

> "Ved hjælp af metoder til motivationsforstærkning er det lykkedes at få de meget adfærdsforstyrrede, skoleumodne og psykotiske elever til at arbejde godt med skolearbejdet" (SP 1970,140).

Der berettes om, hvordan man i det amerikanske pædagogiske udviklingsinstitut CEMREL[113] med succes har anvendt "nyudviklede vekselvirkningssystemer" over for forskellige typer af "problembørn" i fire forsøgsklasser:

> "Usædvanligt adfærdsforstyrrede drenge, som hidtil overhovedet ikke havde reageret på terapien, er blevet medgørlige". "Toårige er blevet lige så gode og hurtige læsere som deres femårige klassekammerater". "Fire børn fra et negerkvarter, der var for sky og tilbageholdende til at tale, fører bedre samtaler end gennemsnittet". "Adskillige psykotiske børn, som enten var sprogløse eller kun betjente sig af papegøje-snak, har udviklet funktionel tale, har forladt deres bizarre og ubalancerede adfærdsmønster, og deres relationer til forældre og andre børn er blevet bedre" (SP 1970,140-141).

Forfatterne går videre med at beskrive metoden og deres brug af den: Efter først at have konstateret, at "de mere almindelige børnepsykologiske udviklingsteorier simpelthen ikke på tilfredsstillende måde forklarer udviklingen til socialitet hos børn", gik de i gang med at undersøge" indlæringsteorierne" og "de hermed beslægtede vekselvirkningsteorier om struktureringen af den sociale adfærd" (SP 1970,142). Og her fandt forfatterne en teori, de kunne gå ind for, nemlig at "adfærdsforstyrrelser er en slags vekselvirkningsbetinget adfærd". Uønskede adfærdsmønstre er således opstået ved, at man uagtsomt har belønnet en uheldig adfærd. Som eksempel nævnes, at "Drenges adfærd bliver aggressiv, når de opdager, at de får noget ud af at være således" (SP 1970,145).

Forfatterne udviklede herefter et forsøg med udgangspunkt i teorien om "vekselvirkningsbetinget adfærd":

> "Vort system kan forekomme overraskende enkelt. Ved en overfladisk vurdering synes det endog ikke at rumme noget nyt – og dog har det, når man går mere i dybden, aldrig før været

[112] Artiklen er en oversættelse af: Hamblin, Buckhold, Bushell, Ellis and Ferritor (1969): *Changing the Game from "Get the teacher" to "Learn"*. Oversætteren, Henrik Hestbech, skriver i et efterskrift, at artiklen har været anvendt som inspiration i et udviklingsarbejde om undervisning af handicappede i Ballerup og Måløv.

[113] CEMREL: Central Midwestern Regional Educational Laboratories (i USA).

> forsøgt på netop denne måde i et klasseværelse. Som det væsentligste opmuntrer vi simpelthen "den gode opførsel" og modarbejder den "slette opførsel", uden at det får karakter af straf" (SP 1970,141).

Systemet består i et "valutasystem" med poletter, der fungerer som belønning af den ønskede adfærd:

> "De poletter, vi benytter os af, er plasticskiver, som børnene kan gøre sig fortjent til. Et barn, som bliver færdig med sin regning eller læsning kan f.eks. tjene op til et dusin poletter, som det får udleveret en ad gangen i løbet af timen, efterhånden som barnets arbejde skrider frem" (SP 1970,142).

Disse poletter kan børnene efterfølgende indløse til at se en film. For fire poletter kan barnet købe en plads på gulvet, for 8 poletter en stol og for 12 poletter kan han få lov at sidde på bordet. "Dette poletsystem er særdeles virksomt. Det kan medføre gavnlige forandringer i et barns adfærd (…)" (SP 1970,143).

Imidlertid er der den udfordring ved systemet, at det hverken er let at opbygge eller at holde i gang. I begyndelsen har poletterne ingen betydning for børnene, og man har derfor, samtidig med poletterne, også givet dem slik, indtil børnene har lært, hvad poletterne kan bruges til. Et andet problem består i, at systemet måske mister sin virkning på længere sigt:

> "Der er problemer med at holde vekselsystemet med poletter i kurs hos børnene. De mister interessen for disse belønningsmedier, hvis de bliver brugt for ofte (..)" (SP 1970,143).

Det vises herefter med konkrete forløbsbeskrivelser, hvordan belønningssystemet med succes har været afprøvet "over for børn med forskellige adfærdsproblemer, der skyldtes forskellige forstyrrelser i udviklingsprocessen mod socialitet", nemlig de indledningsvist nævnte "adfærdsforstyrrede drenge", "skoleumodne børn", "talehæmmede børn" samt "psykotiske børn" (SP 1970,145-164).

I deres diskussion af rækkevidden af metodens anvendelse bemærker forfatterne, at "Den traditionelle behandling af adfærdsvanskelige ungdomskriminelle er straf (…). Det er ikke blot af moralsk tvivlsom værdi, men almindeligvis virkningsløst" (SP1970,145).

Som det fremgår, mener forfatterne at have fundet løsningen på en problematik, som man hidtil ikke har været i stand til at håndtere effektivt. Med vekselvirkningsmetoden er det således muligt at hjælpe, ikke alene lærere og konkrete børn, men hele samfundet, idet metoden kan fungere både forebyggende og behandlende overfor afvigende adfærd. Gennem artiklens detaljerede beskrivelser af forsøg med forskellige elevtyper fremstår vekselvirkningsmetoden som en videnskabeligt funderet tilgang, der kan anvendes på alle former for adfærdsproblemer. Barnet betragtes her som en størrelse, hvis adfærdsdynamik kan gennemlyses og reguleres via vekselvirkningssystemet. Der er tale om en funktionalistisk tænkning om barnet og opdragelsen, der i modsætning til en række af de øvrige dele af materialet, hvor opdragelse er i fokus, ikke er 'moralsk' i sit væsen: Adfærdsforstyrrelser er blot, hvad

de fremstår som, nemlig adfærdsforstyrrelser, og de skyldes at opdragerne endnu ikke har fået kendskab til den nye indsigt, som forskerne nu kan berette om.

I relation til figuren *Opdragelsen* kan metoden siges at fremstå som en ny og mere 'sikker' type af svar på den problematik, der handler om, hvordan *den forstyrrende elev* håndteres via de voksnes adfærdskorrigerende indsatser. De betragtninger om 'god opdragelse', der ses hos eksempelvis Jakobsen og Regnér, er karakteriseret ved almene og vage anbefalinger om at finde den rigtige balance mellem opmuntrende og sanktionerende praksisser i relation til barnet. Vekselvirkningsteorien tilbyder her både en forklaring på, hvad de problematiske dynamikker i "fejlopdragelse" består i, samt konkrete anvisninger på, hvordan denne indsigt kan anvendes i omgangen med barnet. Tænkningen bag vekselvirkningsteorien forbinder sig til figuren *Opdragelsen* derved, at der grundlæggende er fokus på regulering af barnets adfærd, både for at forme denne adfærd mod en fremtid og for at korrigere adfærden i en nutid. Barnets 'indre' er her en *black box*: Al nødvendig information om barnets 'problem' kan indhentes via studier af adfærden, og en effektiv indsats kan iværksættes med udgangspunkt i *hæmning-forstærkning* som universel grundmodel.

Dette logiske overlap mellem aktørernes skriverier om god opdragelsespraksis og det tilbud, som vekselvirkningsteorien udgør i form af en videnskabeliggørelse af sådanne tanker, tematiseres ikke i materialet. Men det ses, at argumentet om behovet for mere "disciplin" i opdragelsen i både skole og hjem udgør et antastet synspunkt igennem 1960'erne: Rattleff og Holst indtager en defensiv indstilling til den nye ordensbekendtgørelse, og i de øvrige tekster tales om at finde den rette balance i en tid, hvor en "fri" eller "barnecentreret" opdragelse er på dagsordenen. Behavioristisk orienteret tænkning om opdragelse, som vekselvirkningsteorien, kan i denne situation potentielt erstatte de utidssvarende forestillinger om behovet for mere disciplin i skolen. Metoden fremstår som en på alle måder positiv metode, der er skræddersyet til den menneskelige natur: Den virker på naturligt forekommende tilbøjeligheder, hvor den fremmer de ønskede og hæmmer de uønskede træk. Hermed kan metoden siges at være svaret på en drøm, nemlig drømmen om at kunne foregribe udviklingen af 'fejladfærd' og at behandle allerede udviklede adfærdsproblemer. Adfærd kan formes på et videnskabeligt grundlag, der her fremstår som et neutralt instrument. Modsat hvad der betragtes som traditionens straffende disciplinære praksis, så fremskrives her en moderne opdragelse, der ved hjælp af en effektiv metode er i stand til at kalkulere og styre adfærd.

Men vekselvirkningsmetoden mødes også af skepsis. Børnepsykiateren Axel Arnfred skriver:

> "Selve erfaringen om, at oplevet belønning virker i retning af, at belønnet adfærd indlæres, skal ikke bestrides. Det vidste pædagoger også, før Skinner havde omtalt sine undersøgelser (…). Men den omstændighed, at indlæring kan gennemføres på denne måde, er for mig at se ikke ensbetydende med, at det er ønskeligt, at den gennemføres på denne måde" (SP1970,168).

Arnfred er modstander af en opdragelse, hvor barnets motivation drives af materiel belønning:

> "Selv om ikke alle produkter af den hidtidige opdragelsesform har været lige vellykkede, så er det ikke tilstrækkeligt grundlag for, at jeg kan anbefale en indlæringsform, der bygger på at 2-5 årige børn skal gøre, som de bliver betalt for" (SP 1970,169).

Den norm for opdragelse, der ligger i Arnfreds indlæg, handler om, at opdragelsen skal bibringe barnet en egen vilje til at handle fornuftigt. Med andre ord må barnet være indre-styret, frem for ydre-styret, sådan som belønningsmetoden lægger op til. Dog vil Arnfred ikke afvise metoden fuldstændig, idet "der kan være "ekstreme tilfælde af sygeligt afvigende biomodning", hvor belønning kan være nødvendig" (SP 1970,169). Metoden hører til en type af adfærdsmodificerende teknikker, der ifølge Arnfred ikke bør fremmes i den almene undervisning, men dog godt kan anvendes i behandlingsøjemed overfor børn med afvigende udviklingsmønstre.

Opsamling: Opdragelsen

Analyserne i kapitlet har vist, hvordan figuren *Opdragelsen* forudsætter barnet som en størrelse, der (kan og skal) formes via forældres og læreres reguleringer. Det følger heraf, at *den forstyrrende elevs* ageren i skolen umiddelbart kan tolkes som udtryk for en mangelfuld opdragelsesindsats. I tekstmaterialet viser denne forståelse sig tydeligt i kritikken af forældrene, særligt moderen, og en opdragelse der ikke har formået at gøre barnet parat til skolen. Der tales om den rette balance mellem krav og imødekommelse af barnet, men med eftertryk på rammer og konsekvens. Materialet bag figuren *Opdragelsen* er gennemtrængt af en logik, hvor *den forstyrrende elev* først og fremmest betragtes som udtryk for fejludviklet adfærd grundet en svigtende disciplin i hjemmet, sekundært i skolen. I problematiseringer af opdragelse ses at en barnecentreret og fri opdragelse betragtes som en risiko, idet den svækker forældrene og læreren som autoriteter.

Opdragelse som forklaring på skolens problemer med elever bygger på specifikke forståelser af, hvad opdragelse, forældre og familie er og bør være. Som vist indebærer dette forestillinger om en 'god' opdragelse, hvor der stilles passende krav og sættes tilstrækkelige rammer – praktiseret af henholdsvis moderen og faderen på måder, der afbalancerer praktiseringen af kønnede roller og opgaver i relation til barnet. Den forkælende og (over)beskyttende mor udgør således et vrangbillede af en idealiseret forestilling om den omsorgsfulde mor, ligesom den fordømmende far er det på den strenge, men retfærdige, faderfigur.

Indholdet i figuren *Opdragelsen* ses at være omtvistet i perioden. Tanker om 'fri' eller 'barnecentreret opdragelse', demokrati i skolen samt den nye ordensbekendtgørelse synes at presse de måder, hvorpå spørgsmålet om opdragelse i hjem og skole fortolkes. *Opdragelsen* – og den måde kategorien indholdsudfyldes på – må forsvares over for sådanne 'moderne' tanker. Introduktionen af nye pædagogiske metoder såsom "metodisk motivationsforstærkning" kommer her til at fungere som bud på, hvordan opdragelse i form af adfærdsregulering kan praktiseres i en moderne skole.

Som forklaring ses *opdragelsen* endvidere at fungere som en kategori, hvori ellers uforklarlige tegn på forstyrrelser kan placeres. Hvad der ikke kan bestemmes som tilhørende andre årsagsforklaringer ses således placeret i spørgsmål om opdragelse, der tilmed tænkes at kunne forstærke såkaldte 'konkurrerende' årsager til elevens adfærd.

Kapitel 11. Det sociale

Det sociale er en kategori af årsagsdynamikker, der refererer til noget strukturelt og samfundsmæssigt. *Det sociale* er således en figur med fokus på samfund og på, hvordan barnet og familien påvirkes af kræfter udefra. Igennem det empiriske materiale aftegner sig nogle forskellige måder, hvorpå *det sociale* tillægges betydning, og kapitlets analyser er struktureret efter to tematikker. Den ene har omdrejningspunkt i 'underklassehjemmet' som opvækstmiljø, mens den anden fokuserer på, hvordan det moderne samfund udgør en generel risiko for børn og familier.

Det socialt set dårlige hjem

Den første tematik beskrives her under overskriften *Det socialt set dårlige hjem;* en betegnelse, som findes i bl.a. skolepsykologen Gjørtz-Laursens beskrivelser af hjælpeklasse-elever (DpT 1961,12 ff.). *Det socialt set dårlige hjem* optræder i forskellige formuleringer i materialet og indeholder en slags dobbelthed. På den ene side aflaster forståelsen af 'det sociale' principielt forældrene for ansvaret for barnets forstyrrelse, idet den kan henføres til en social struktur. Men samtidig etableres der via beskrivelser af det 'dårlige hjem' en kategori, der placerer underklassehjemmet som et patologisk opvækstmiljø, i visse tilfælde kendetegnet ved forældre af tvivlsomt moralsk tilsnit.

Det socialt set dårlige hjem forbindes med en række af karakteristika, der tilsammen bidrager til et billede af sådanne hjem. For det første er der tale om hjem, hvor de ydre materielle rammer for barnets opvækst er problematiske. I en artikel af cand.psych. Finn Lambert om "det svagtbegavede barn" refereres til undersøgelser, der viser at:

> "størstedelen af hjælpeskolens elever kommer fra de socialøkonomiske laveste lag. I byerne er der en tydelig tendens til, at de klumper sig sammen i bestemte bydele, der er karakteriserede ved dårlige, usunde, saneringsmodne, ja nu og da kondemnerede lejligheder, hvor den eneste tumleplads for børnene er en mørk og trang gårdsplads mellem skyhøje grå lejekaserner eller på gaden, hvor de tidligt, i forvisning om at Vorherre holder hånden over dem, må klare sig i den tætteste trafik (…)" (DpT 1963,347).

For det andet er sådanne hjem også fattige på 'ånd'. I en artikel om "debile børn" beskrives, hvordan disse børn har "følelsesmæssige og karaktermæssige brister", der både kan henføres til deres "intelligensdefekt", men også til "hjemlige – ofte meget ringe – åndelige og sociale forhold (…)" (DpT 1963,18). Eller, *det socialt set dårlige hjem* er et hjem, der er "kulturelt understimuleret eller blottet for sociale ambitioner", som skoledirektør K. T. Jensen skriver i en artikel om "tilpasningsproblemer" i skolens ældste klasser (DpT 1968,99).

I Gjørtz-Laursens artikel om børn i hjælpeklasse[114] beskrives denne elevgruppes karakteristika:

> ”Svagtbegavede” med ”svigtende tilpasningsevne”, elever med ”karakterdefekter”, ”elever der skulker”, ”har et dårligt forhold til kammerater”, ”er energiløse og uinteresserede”, ”forvirrede og nervøse” og ”har ringe motivation for skolearbejdet” (DpT 1961,19-20).

Gjørtz-Laursen kobler herefter denne elevgruppes ”usædvanlig uharmoniske personlighedsudvikling” til en række forklaringer, der spænder fra ”organisk hjerneskade” til ”opdragerforhold” (DpT 1961,20). I artiklen vil forfatteren imidlertid påvise, at hjælpeklasseelevers vanskeligheder på et overordnet plan kan henføres til ”sociale forholds betydning”, idet disse børn ofte kommer fra ”socialt set dårlige hjem” (DpT 1961,21). Ud fra statistik viser han, at andelen af elever fra hjælpeklasser, der er i kontakt med børneværnet er større end for elever i ’normalskolen’. Gjørtz-Laursen opridser herefter, hvad det er for børn og familier, børneværnet er involverede i, nemlig

> ” (…) grupper af børn, der erfaringsmæssigt er særlig stærkt truet - overvejende børn fra brudte hjem, eller hvor moderen ikke er gift, og det offentlige udbetaler forskudsvis børnebidrag. (DpT1961,21).[115]

Det socialt set dårlige hjem er her i særlig grad hjem, hvor forældrene er fraskilte og moderen alene med børnene, og sådanne hjem disponerer ifølge Gjørtz-Laursen for, at barnet får vanskeligheder i skolen. Som vist etableres denne sammenhæng via en argumentation, der udleder en kausalitet mellem på den ene side enlige mødre og på den anden børn med en ”usædvanlig uharmonisk personlighedsudvikling”. Gjørtz-Laursens tekst er et eksempel på, hvordan mange af forfatterne i tidsskriftsmaterialet forsøger at udrede og forklare dynamikker bag forstyrrende elever, nemlig ved at argumentere ud fra talmateriale og statistik.

Denne konstatering afstedkommer, at Gjørtz-Laursen argumenterer for en udbygning af det støttesystem, han som skolepsykolog selv er en del af:

> ”Der må ydes en ganske særlig indsats både på det undervisningsmæssige og opdragelsesmæssige område gennem samarbejde mellem en specialuddannet pædagogisk, social og psykologisk medarbejderstab og med snæver kontakt til andre offentlige institutioner. [Dette må løses] gennem en stærk koncentration af kræfterne ved hjælpeklasser, og ved de største skolevæseners hjælpeskoler” (DpT 1961,23).

Beskrivelser og forklaringer på *den forstyrrende elev* munder her ud i opfordringer til at udbygge ekspertapparatet og folkeskolens specialundervisning. Det sociale som forklaring

[114] ’Hjælpeklasser’ betegner særklasser for elever, som det vurderedes ikke kunne følge med i den almindelige undervisning. Fra 1958 var det blevet lovpligtigt for skolerne at tilbyde særundervisning (Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard og Ydesen 2014,258).

[115] Børneværnet var en myndighed, der ifølge lovgivningen skulle føre tilsyn med de grupper af børn, som Gjørtz-Laursen her nævner: Børn under 14 år anbragt i pleje, børn op til 7 år født uden for ægteskab samt børn som det offentlige betalte bidrag til. Dette tvungne tilsyn blev i 1965 afløst af en mere socialpædagogisk tilgang, familievejledning (Bryderup 2005,186,193).

træder her frem som en konstant, et grundvilkår, som staten og skolevæsenet må imødegå virkningerne af ved at opruste på instanser, der kan håndtere *den forstyrrende elev*.

I en artikel om børneforsorgen etablerer undervisningskonsulent P.V. Bentsen også en sammenhæng mellem familiers kontakt med de sociale myndigheder og "tilpasningsvanskeligheder i vid forstand", som er den hyppigste anledning til kontakt til børneforsorgen (DpT 1963,369). Der er typisk tale om eleven, der til stadighed har:

> "uorden i sine materialer, ingen eller næsten ingen forberedelse, hyppige småforsømmelser eller kommen for sent – med manglende eller svage begrundelser fra forældrene. Hvis de familiære forhold samtidig er ustabile (…) er et sådant barn i farezonen" (DpT1963,372).

Bentsens artikel har til formål at oplyse skolens folk om deres pligt til at underrette børneværnet, og eksemplerne fungerer således som en vejledning i hvilke tegn, læreren bør reagere på. Kombinationen af utilfredsstillende skolepræstation *og* ustabile hjem udgør et faresignal, som kræver involvering af de sociale myndigheder. Elevens adfærd i skolen kan tolkes som en reaktion på ustabilitet i hjemmet, hvilket i sidste ende kan have den konsekvens, siger Bentsen, at barnet må fjernes (DpT 1963,372). [116]

Beskrivelser af *det socialt set dårlige hjem* som et problematisk miljø, præget af ustabile ægteskaber og enlige mødre, er således gennemgående i materialet med formuleringer som "brudte hjem", "familiesituationer" og hjem "præget af splid" og "drikfældighed" (DpT 1965,14;1963,372). Lærer Niels Holst karakteriserer de hjemlige forhold, der ligger bag de

> "grovere synderes afvigende og generende optræden". [Det er hjem med] "manglende interesse, manglende tilsyn, manglende evner til at klare opdrageropgaven samt for store forpligtelser uden for hjemmet" (SP 1966,120).

Hvor *det socialt set dårlige hjem* som fortolkningsramme for *den forstyrrende elev* principielt kan siges at friholde forældrene for skyld, så etableres der i en del af materialet en moralsk distance til sådanne hjem og deres børn. *Det socialt set dårlige hjem* er ikke nødvendigvis så uskyldigt, og der formuleres løbende kritik af opdragelsespraksis i sådanne hjem. Koblingen mellem opdragelse og en socialklasse-tænkning fremstår særlig tydelig i en række artikler, der omhandler børn der ikke vil i skole – de såkaldte "skolenægtere".

I et særnummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift med temaet "Skolefobi" refereres en række undersøgelser af "skolenægtere". Med reference til international litteratur sondrer skolepsykologen Palle Bendsen mellem to hovedtyper af elever, der vægrer sig ved at komme i skole eller pjækker, nemlig på den ene side "skulkere" og på den anden side "skolefobikere" (DpT 1970,60 ff). Hvor skolefobikeres adfærd forklares med neurotiske problemstillinger, herunder en stærk afhængighed af moderen, så knyttes problemet med "skulkere" til "ustabile og dårlige hjem" (DpT 1970,60-62). Børn med skolefobi, der beskrives som prægede af

[116] I perioden 1960-1970 lå antallet af anbringelser af børn og unge på mellem cirka 6000-8000 årligt. Årsager til anbringelse af børn var enten "barnets egne og/eller hjemmets forhold" eller manglende forsørger, eller begge dele (Bryderup 2005,206-208).

angst og neurotiske symptomer, er tit "velbegavede ene- eller yngste børn fra små familier". Skulkerne derimod, som er præget af "adfærdsforstyrrelser" og "forseelses(kriminelle) symptomer", kommer tit fra hjem "med gennemsnitlig 3-4 børn, hvor den emotionelle støtte fra forældrene er ringe og opdragelsen inkonsekvent" (DpT 1970,65).

I en anden artikel uddybes sondringen mellem de to typer af skolenægtere med, at "skulkere" har en "inkonsekvent holdning over for skolen", at de ofte lyver og stjæler, er aggressive og giver "disciplinære vanskeligheder "i skolen, hvilket disse elevers forældre enten ikke er bekendt med eller er "indifferente" over for. (DpT 1970,68). I kontrast hertil beskrives forældre til børn med "skolefobi" som "indviede" i problemet. Her er hjemmet – og særligt moderen – ofte overbeskyttende og forkælende (DpT 1970,68). I temanummerets øvrige artikler behandles alene dynamikker bag de 'ægte' skolefobikere, mens 'skulkere' tilsyneladende ikke påkalder sig faglig interesse.

Den svenske professor i pædagogik Johan Öbrink behandler spørgsmålet om årsager til "skolbarns skolkning" med udgangspunkt i undersøgelse af 7. klasses elever i Malmö. Undersøgelsen viste, at "skolkare" generelt kommer fra lavere socialgruppe end "icke-skolkare", og at skulkere oftere har arbejde om eftermiddagen eller skal hjælpe forældrene. Til det sidste bemærker Öbrink: "Det er naturligt att en sådan dubbelmoral hos föräldrana kan bidra til at gøre barnen usäkra og nervösa" (SP1965,177).

Forståelsen af dynamikker bag 'skolenægten' forbinder sig således til kategorien *det socialt set dårlige hjem*. På den ene side fremstilles dette hjem som en strukturel, 'objektiv' størrelse der, enten via statistisk viden eller akkumulerede erfaringer, kan konstateres. På den anden side viser dette hjem sig også som en moralsk størrelse. Underklasseforældres ageren i forhold til deres børn beskrives ofte med et skær af noget suspekt; præget af ligegyldighed eller fravær af vilje og evne til at indpode barnet ønskværdige egenskaber.

Typologiseringen og forklaringen af problemer bag 'skolenægten' kan ses at binde an til sociale sondringer mellem 'klasse-træk': Den 'neurotiske' type refererer til forældreskab i en middelklassekultur, og problemet forstås her som en overdreven binding til barnet, mens 'skulkerens' adfærd er betinget af underklassens skødesløshed i omgangen med barnet. Således forklares 'skolenægten' hos børn fra 'pæne hjem' med tilstedeværelsen af 'psykiske' problemstillinger, mens det hos socialt lavere rangerende grupper forklares med, hvad der fremstår som klassebetinget adfærd, hvor forældrenes lemfældige indstilling til skolen synes at figurere som normalforventning. I artiklernes behandling af 'skolefobikerne' samler interessen sig om psykodynamiske aspekter og terapeutiske behandlingsmuligheder, der refererer til 'indre' forhold i barnet, grundet i dynamikker i forældre-barn-relationen[117]. Hvad angår 'skulkere' så forstås dynamikkerne som 'ydre'; *det socialt set dårlige hjem*, hvor fraværet af moralske koder og adfærdsreguleringer er de udløsende faktorer. Øjensynlig er

[117] Forståelsen af *den forstyrrende elev* som grundet i psykodynamiske problemstillinger behandles i kapitlet *Det psykiske.*

denne type problemdynamik ikke relevant at undersøge nærmere; sådanne elever skal håndteres med en fast hånd, frem for med psykoterapi – som det anbefales til skolefobikerne (DpT 1970,80).

Tænkningen om en sammenhæng mellem *det socialt set dårlige hjem* og *den forstyrrende elev*, der som vist indebærer en moralisering over sådanne hjems beskaffenhed, ses andetsteds i materialet forlenet med en videnskabeligt betonet analyse. I den svenske børnepsykiater Gustav Jonssons[118] disputats, der præsenteres af skolepsykologen Mogens Hansen, leveres en statistisk funderet analyse af sammenhængen mellem sociale baggrundsfaktorer og "social degeneration" (SP 1969,55). På baggrund af en undersøgelse af 100 drenge anbragt på behandlingshjemmet Barnbyn Skå og en kontrolgruppe bestående af ikke-anbragte, beskrives en række karakteristika for førstnævnte gruppe. Det er drenge med

> "bredt set antisocial adfærd" (…) "for det meste karakteriseret ved kombinationer af træk som tyveri, aggression, skulkeri, ringe kammeratkontakt, forstyrrende adfærd i skolen og evt. andet" (SP 1969,55-56).

Via undersøgelse af en række forhold hos drengenes forældre og bedsteforældre (blandt andet uddannelse, arbejde, kriminalitet, alkoholmisbrug, sygdomme) finder Jonsson belæg for sin hypotese om *social arv*: At der findes en systematisk sammenhæng mellem "sociale afvigelser" mellem generationer, og at man på den baggrund kan forvente, at antallet af "afvigere" akkumuleres over generationer. Karakteristisk for disse drenges forældre og bedsteforældre er således, at de "tilhører hyppigere de lavere sociale samfundsgrupper", og at forældrenes "voksenrolle" var "delvis mislykket ved belastninger fra kriminalitet (…) og alkoholmisbrug. " (SP 1969,57). Særligt beskrives "fraværende fædre" som en gennemgående problematik:

> "Skå-drengenes muligheder for at vælge adækvate maskuline identitetsfigurer har været ringe, både fordi mange voksede op i hjem uden en far, og fordi fædrene – selv om de var der – kun i ringe målestok opfyldte faderrollen. Mange af drengene er vokset op i moder-dominerede hjem (...). Mødrene fik under interviewet stillet spørgsmålet: "Er han fars eller mors dreng" og "hvem slægter han på?" På disse spørgsmål svarede så godt som alle mødrene, at han var lige meget fars og mors dreng, og at han slægtede sin far på! De udtrykte, at det fyldte dem med ængstelse og bitterhed, og der synes at være tale om, at mødrene har projiceret deres negative holdning til faderen over på sønnen" (SP 1969,58).

Spørgsmålet om *det socialt set dårlige hjem* bearbejdes i Jonssons undersøgelse via en videnskabelig tilgang, hvorved sammenhængen mellem socialklassedynamik og problemelever, der andre steder i tidsskrifterne fremstår som antagelser, nu kan fremtræde som udtryk for et reelt eksisterende fænomen, *den sociale arv.* Undersøgelsen kaster altså et nyt, videnskabeligt belagt, lys over, hvordan *det sociale* fungerer som en dynamik bag *den forstyrrende*

[118] Gustav Jonsson (1907-1994). Børnepsykiater og leder af døgninstitutionen 'Barnbyn Skå' uden for Stockholm. Jonsson lancerede i sin disputats fra 1967 *Delinquent boys, their parents and grandparents*, begrebet *social arv.*

elev – om end anmelderen Mogens Hansen udtrykker forbehold over for hypotesen om *social arv*, som en retrospektiv undersøgelse muligvis ikke kan underbygge (SP 1969,60). Samtidig peger citatet ovenfor på, hvordan der også i den videnskabeligt anlagte undersøgelse er indbygget antagelser om henholdsvis det gode og det dårlige hjem. Som Mogens Hansens omtale af disputatsen trækker det frem i en psykodynamisk fortolkning, udgør *det socialt set dårlige hjem* et usundt opvækstmiljø, fordi det er præget af fraværet af maskuline identitetsfigurer og tilstedeværelsen af 'dominerende mødre', der ubevidst projicerer negative følelser over på barnet. Den nye viden om betydningen af familiære forhold betyder, siger Mogens Hansen, at man må

> "overveje, om skolen har grebet problemet forkert an, når der efter så lang tids specialklasseanbringelse og/eller henvisning til og behandling på rådgivningsklinik, alligevel er kommet så lidt ud af det" (SP 1969,59).

Undersøgelsen får Hansen til at efterspørge mere viden om elevernes familiesituation:

> "Får vi som skolepsykologer tilstrækkeligt indblik i familiesituationen til, at vores råd og foranstaltninger er hensigtsmæssige? " (SP 1969,59).

Jonssons disputats medfører et fornyet fokus på *den forstyrrende elevs* familie, hvis risikoprofil skolepsykologen på baggrund af Skå-undersøgelsen nu bedre kan optegne. Den systematisk producerede viden om træk ved *det socialt set dårlige hjem* kan potentielt anvendes til at identificere elever, der er i risiko for at blive forstyrrende i skolen eller til at forklare de allerede forstyrrende elevers adfærd.

På tværs af det samlede tidsskriftsmateriale kan man iagttage, hvordan sådanne videnskabeligt betonede tilgange har en vis tiltrækning. I teksterne refereres gennemgående til undersøgelsestyper, hvor der indgår et stort antal deltagere, ofte med kontrolgruppe, sådan som i Jonssons disputats. Der indgår hyppigt oversigter over og inddelinger efter forskellige typer af elever, typer af problemer og typer af årsager, som i artiklerne om skolenægten. Forfatterne bestræber sig løbende på at underbygge deres pointer ved hjælp af talmateriale, præsenteret i form af tabeller og referencer til statistiske undersøgelser. Fremstillingen af viden om *den forstyrrende elev* lægger sig her op ad et videnskabeligt ideal, der vægter generaliserbar viden produceret gennem kvantitative, empiriske undersøgelsesdesign. At dette ideal er udbredt, viser sig yderligere ved, at forfattere, der i højere grad baserer deres iagttagelser på erfaringer fra praksis, i nogle tilfælde beklager, at de ikke har systematisk producerede data, der kan understøtte disse iagttagelser.

Det 'vanskelige' samfund

En anden variant af figuren *Det sociale* har som omdrejningspunkt, hvordan samfundet udgør en grundlæggende mulighedsbetingelse for børn og familier. Hvor *det socialt set dårlige hjem* sætter spot på sådanne hjems åndelige, moralske og materielle mangler, så er der med

kategorien *samfundet* opmærksomhed på de rammer, der betinger et vist armod og magtesløshed. Denne tænkning dukker op i tekster hen over perioden, men udfoldes særligt af børnelægen Svend Heinild som en bredt anlagt kultur- og samfundskritik.

I den ene af to artikler i Dansk pædagogisk Tidsskrift beskriver Heinild en særlig gruppe af børn, som han mener bør ofres opmærksomhed, de såkaldte svagbørn: "Svagbørn er børn, hvis legemlige eller sjælelige tilstand er en sådan, at den ikke svarer til normen i det sociale felt, fortrinsvis hjem eller skole, hvor barnet lever" (DpT 1960,419). Heinild henviser til normalfordelingskurven og siger, at svagbørn er den gruppe, der bliver tilbage:

> "Når de åbenlyst handicappede er filtreret fra, alle de svagtsynede og svagthørende børn, sinker og åndssvage, børn med oplagte organiske handicap af forskellig art, brok, tuberkulose, vanrøgt og oplagte ernæringsforbrydelser, så bliver der en stor kategori af børn tilbage, efter min erfaring den største, hvor lærere og sundhedsplejersken og ikke sjældent forældrene selv gør opmærksom på, at dette barn alligevel ikke er, som det skulle være" (DpT 1960,419).

For at underbygge sin iagttagelse refererer Heinild tal fra årsberetningen for børneafdelingen på Finseninstituttet[119] for året 1956. Ud af i alt 1441 henviste børn er de 623 diagnosticeret med "Reaktive psykogene lidelser", der er opdelt i tre underkategorier: 1) Colica abdominalis (mavesmerter), 2) Skolevanskeligheder, 3) Uro og rastløshed (DpT 1960,423-424). Endvidere er 473 diagnosticeret med sygdomme i luftvejene, infektionssygdomme og konstitutionsanomalier (fx spinkel vækst). Heinild påpeger, at grundige undersøgelser af svagbørn er nødvendige, blandt andet fordi det der forekommer psykogent, kan have somatiske årsager, og omvendt.

Med kategorien 'svagbørn' vil Heinild tematisere en social problematik ved at demonstrere, at sociale forhold og børns trivsel må forstås som sammenvævede. I sin diskussion af problematikken omkring *svagbørn* retter Heinild en kritik mod en medicinsk og psykologisk bestemmelse af normalitet med afsæt i normalfordelingskurven, der bærer præg af, at

> "En udbredt konformisme (standardisering, om De vil), er et fremtrædende kulturelt træk i vor mekanistiske tidsalder (…) Det er blevet almindeligt at møde enkeltindividet, ikke mindst skolebarnet, bedømt i udtryk som normalitet og standard for den pågældende aldersklasse" (DpT 1960,419).

Dette er, ifølge Heinild, en "meget farlig udvikling", fordi normalfordelingens kriterier for om et barn er sundt eller sygt, "ad bagdøren er listet ind i vor bevidsthed (..)" (DpT 1960,420). Er det undervisningen, det går ud over, henvises barnet til psykologen, og er det især legemlige forhold, der ses som afvigende fra normen, henvises barnet til lægen.

> "Ofte kæder disse to forhold sig dog intimt sammen, og for den tænksomme må det efterhånden blive påfaldende, at indgrebet i begge tilfælde i reglen kun munder ud i en eller anden

[119] Svend Heinild var ansat som afdelingslæge og senere overlæge ved børneambulatoriet på Finseninstituttet i København.

> form for miljeuændring, skoleskifte, klasseskifte, koloniophold, sanatorieophold, etc." (Dpt 1960,420).

Dette er, siger Heinild, symptombehandling. Det, der er behov for, er et opgør med den snævre normalitetsforståelse, og at man betragter børns manglende trivsel som forbundet med samfundsudviklingen. Børns vanskeligheder kan forstås i forhold til "samfundets u-elastiske rammer" (Dpt 1960,421).

Heinild formulerer her en form for modernitetskritik, hvor ekspertsystemet og dets rammesætning af normalitet beskrives som "kulturelle træk" i en "mekanistisk tidsalder". Forståelsen af *det sociale* forbinder sig her til en forfaldstænkning og en kritik af velfærdsstatens velmenende intervention i barnets liv: Frem for at understøtte barnets trivsel kaster samfundet det rundt mellem eksperter, der alligevel – magtesløse – henviser det til segregerende foranstaltninger. Heinilds kritik udfordrer her selve fundamentet i et offentligt hjælpesystem, der vurderer og kategoriserer børn i forhold til en målestok, der her fremstilles som socialt frembragt. *Den forstyrrende elev* kan således forstås som et produkt af det moderne samfund og dets rationalitet, der kræver præstation og individualitet af sine borgere. I en anden artikel udfolder Heinild det synspunkt, at samfundet som sådan udgør en risiko for alle dets borgere:

> "Det enkelte menneske står i dag, sin tilsyneladende frihed til trods, uden den støtte og den tradition, som det autoritære samfund tidligere tilsikrede ham, og derfor er hans situation vanskeligere, der appelleres i dag til hans indre, ikke blot til hans ydre" (DpT 1962, 420).

Lignende konstateringer af det moderne samfunds problematiske konsekvenser for barnet og familien ses en række steder i det empiriske materiale. I artiklen "Spændinger mellem børn og voksne" beskriver cand.psych. Reimer Jensen, hvordan samfundet har forandret sig, hvilket skaber usikkerhed hos opdragerne: På et vist historisk tidspunkt var målet med opdragelsen af de nye generationer at "barnet kunne lære at arbejde, så det kunne tjene til føden (…)", men "det gælder heller ikke på samme måde i vor velfærdsstat, hvor det er muligt at få hjælp på en eller anden måde, hvis man er i nød" (DpT 1964,16). Forældrene er derfor i vildrede, fordi de skal opdrage børn til et principielt ukendt samfund (DpT 1964,16-17).

Nutidens samfund beskrives som præget af "teknisk ekspansion", der har givet adgang til "underholdning, transport og forskellige livsgoder", hvilket er med til at ændre livsbetingelserne (DpT 1964,17). I artiklen "Lærerens rolle ved undervisning af børn med emotionelle vanskeligheder" slår lærer Holm Johansen fast, at antallet af børn med emotionelle vanskeligheder er stigende, hvilket skyldes

> " (…) de ændrede samfundsforhold: Industrialisering og urbanisering. Både børn og voksne betaler en pris for at leve i et kompliceret teknisk samfund. Skolen er en del af dette samfund og går ikke ram forbi" (DpT 1969,352).

Forståelsen af samfundsudviklingen som en slags dynamo for sædernes forfald dukker også op i debatten om disciplinære vanskeligheder i forbindelse med den nye ordensbekendtgørelse. Lærer og stud.psych. Gudrun Aspel skriver:

> ”Nu må man vel ikke undre sig over, at børn i dag er adspredte og ukoncentrerede. Det er mange voksne jo også, og mængden af adspredelser præger ofte hjemmene. Det kræver fred at gro, og præger dette ikke familiesituationen og samfundsudviklingen, kan det ej heller findes i skolen. Disciplinproblemer er samfundsproblemer såvel i årsag som i virkning” (DpT 1966,295-296).

Den forstyrrende elev fremstår som produkt af en samfundsudvikling, hvor industrialisering, urbanisering, mangfoldigheden af adspredelser samt velfærdsstatens sociale sikkerhedsnet beskrives som kræfter, der grundlæggende forandrer traditioner og gør det moderne menneske rådvildt og retningsløst. Udviklingen beskrives som gennemgribende og virksom på alle felter og for alle borgere. Heinild påpeger imidlertid, at udviklingen får forskellig betydning for forskellige sociale grupper i samfundet, og at ”udviklingsmønstre, der må betegnes som positive, f.eks. nedbrydningen af klasseskrankerne, også kan medføre negative sider, som børnene først og stærkest får at mærke” (DpT 1960,421). Bevægelserne i klassemønstrene får nemlig som konsekvens, at der i de ”såkaldte lavere sociale lag” opstår en ”tiltagende og for så vidt forståelig ambitiøs holdning”, mens der i de ”såkaldte højere sociale lag” opstår en ”skærpet perfektionisme over for børnene for at bevare erhvervede privilegier” (DpT 1960,421).

Det sociale som forklarende ramme om *den forstyrrende elev* omfatter en forståelse af forældre, som nogen der agerer ud fra et klassetilhørsforhold – ligesom i tænkningen om *det socialt set dårlige hjem.* Men hos Heinild er der tale om en samfundstænkning, der placerer det klassemæssige i en større social struktur, hvor også de professionelles praksis sættes under kritisk lup. Den moralske fordømmelse af børneopdragelsen i de ”såkaldte lavere sociale lag”, der er til stede i andre dele af materialet, er fraværende til fordel for et humanistisk og samfundsvidenskabeligt perspektiv, der betragter opdragelse som indlejret i specifikke og historisk foranderlige vilkår. Heinild efterlyser solidaritet med de svageste - familier og børn fra de ”lavere sociale lag” – og fremhæver mødrene fra disse familier som særligt vigtige; det er kvinder med et stort behov for ”vejledning og støtte” (DpT 1962,415). Sundhedsplejerskerne bør derfor, siger Heinild, ved deres besøg bruge tid på at drikke kaffe med mødrene, for herigennem at påvirke atmosfæren i hjemmet (DpT 1962,415). Det offentlige skal således kompensere for de problemer og behov, som de samfundsmæssige dynamikker afføder.

Opsamling: Det sociale

Overordnet ligger der i figuren *Det sociale* en forståelse af en sammenhæng mellem børns adfærd i skolen og samfundsstrukturerne. *Det sociale* ses således anvendt som fortolkningsramme for forskelligartede typer af forstyrrende elever, såsom ’svagbørn’, ’intelligensdefekte børn’, ’skulkere’ eller børn med ’emotionelle vanskeligheder’.

Den første variant af denne tænkning - *det socialt set dårlige hjem* - synes at indebære en relativt deterministisk indstilling. Det dårlige hjem optræder som et socialt faktum, der på en ligefrem måde kan forklare en lang række af problemer med barnet. Det kritiske lys rettes mod *typen* - eleven fra det socialt dårlige hjem – og har fokus på de problemer, som denne medfører i skolen. Den anden variant - *det vanskelige samfund* - indebærer en bredt anlagt samfundskritik der retter sig mod på den ene side klassesamfundet som differentierende og skaber af sociale problemer, på den anden side moderniteten som et fælles kulturelt vilkår, der opløser kendte strukturer og skaber usikkerhed for alle børn og familier.

Som beskrevet gøres der løbende bestræbelser på at få greb om problemerne ved hjælp af videnskabelige metoder og tilgange: Beskrivelser baseret på talmateriale, omtale af Jonssons disputats om 'social arv' og Heinilds nye diagnostiske kategori 'svagbørn'. Blandt sådanne forsøg på at levere saglige og nøgterne analyser dukker imidlertid også moraliserende beskrivelser op: Familier der *klumper sig sammen* i bestemte bydele, *drikfældighed* eller mødre der *projicerer* deres negative holdning over på barnet. I den diagnostiske sondring mellem to typer af skolenægtere ses den ene type, *skulkere*, karakteriseret ved at komme fra *indifferente, ustabile og dårlige* hjem, mens den anden type, *skolefobikere*, har *overbeskyttende* og *forkælende* mødre.

Figuren *det sociale* er således sammenstykket af videnskabeligt tonet viden og af en indforstået viden om, hvad der kendetegner familier fra forskellige samfundslag. Sidstnævnte indsigt formuleres ofte i et moraliserende sprog, der først og fremmest er rettet imod 'det socialt set dårlige hjem'.

Kapitel 12. Det psykiske

Med kategorien *Det psykiske* beskrives forståelsen af *den forstyrrende elev* som et individ med en unik personlighedsstruktur, der prædisponerer elevens adfærd. Begrebet 'udvikling' står centralt, idet elevens personlighed tænkes at udvikles i barndommen, særligt i førskolealderen. Hermed kommer forældrene (igen) i fokus som en altafgørende faktor for, at barnet kan udvikle sig hensigtsmæssigt og inden for det normales rammer. Opmærksomheden rettes mod familiedynamikken og forældrenes indbyrdes relation. Moderen tilskrives en helt særlig betydning for barnets udvikling, idet hun ud fra en tilknytningsteoretisk tænkning betragtes som den primært ansvarlige for at dække barnets følelsesmæssige behov.

I tidsskriftsmaterialet kan figuren *Det psykiske* udlæses som to, indbyrdes forbundne, temaer. Dels i form af beskrivelser af *den forstyrrende elev* som en *udviklingsproblematik* med personligheden i centrum. Og dels hvordan denne personlighedsstruktur er afledt af, hvordan barnets 'naturlige' *drifter* er blevet plejet og kultiveret af forældrene.

Den forstyrrende elev som udviklingsproblematik

Når *den forstyrrende elevs* adfærd forklares med elevens psykiske konstitution, så sker det hyppigt med reference til *personligheden.* Elevens personlighed forstås dannet i barnets tidlige år, og hermed bliver forestillinger om familien som opvækstmiljø aktiveret, nu med psykodynamiske kategorier og begreber, som 'barnets følelsesmæssige udvikling' og 'den emotionelle struktur' i familien. Barnets reaktioner og handlemåder kan således betragtes som grundet i en indre personlighedsstruktur, der igen kan henføres til forældrene og familien som udviklingsmiljø. Hvor man med figuren *Opdragelsen* betragter *den forstyrrende elevs* adfærd som det direkte udtryk for 'dårlig opdragelse', dvs. en forfejlet (ydre) adfærdsregulering, så indføjes der med figuren *Det psykiske* flere og andre lag til forståelsen af dette fænomen: Eleven er et individ med en kompleks psykisk struktur, som må kortlægges via forskellige former for introspektion. Når børns adfærd i skolen forekommer forstyrrende, og som sådan irrationel, kan den således gøres forståelig via analyser af de udviklingsbetingelser og -dynamikker, barnet har været indskrevet i, uden for skolen. I tekst-materialet ses dette i bestræbelser på at udbrede kendskabet til barnets 'normale' udvikling i førskolealderen samt til de faldgruber, der truer denne udvikling.

I artiklen "Noget om følelsernes udvikling hos børn" skriver psykolog og leder af Universitetets børnepsykologiske klinik Bodil Farup:

> "Man hører så ofte voksne beklage sig over, hvor svært det kan være at forstå visse børns følelsesmæssige reaktioner. Dette hænger blandt andet sammen med det forhold (…), at der ingenlunde er en entydig sammenhæng mellem en registrerbar situation, som iagttageren opfatter som årsag til barnets følelsestilstand og følelserne som sådan. Meget ofte vil følelserne have helt andre og mere eller mindre skjulte årsager, sådan at tilknytningen til den øjeblikkelige situation er relativt uvæsentlig" (DPT 1960,479).

Farup udtrykker her eksemplarisk forståelsen af elevens ydre adfærd som determineret af elevens indre, der gemmer på "skjulte årsager" til, hvad der her benævnes "følelsesmæssige reaktioner". Længere inde i artiklen udreder Farup, hvad der menes med "skjulte årsager": Der er næsten altid sammenhæng mellem barnets adfærd og dets rolle i familien, og særligt forholdet til moderen er væsentligt. Denne relation grundlægges i spædbarnsalderen, hvor barnet er "et driftsvæsen, der stræber efter omgående og betingelsesløs driftstilfredsstillelse", hvilket der skal "en mors eller en plejende persons ømhed og varme til for at tilfredsstille (..)" (DPT 1960,469).

Det er, siger Farup, de tidlige oplevelser i "den orale fase", der er afgørende for udviklingen af barnets personlighed, og de tidlige følelsestilstande får betydning for barnets senere vurderinger, der kan optræde i verbaliseret form eller som "vagt udformede, drømmeagtige fantasier og til handletendenser, der ikke altid behøver at føre til en tydelig aktivitet" (DPT 1960,469).

Barnet er altså et væsen med særlige, naturgivne behov, hvis indløsning det er forældrenes opgave at varetage. Når barnet starter i skole, er dets personlighed i hovedtræk allerede dannet – en forståelse der også er at finde i børnepsykiateren Hedvig Jacobys artikel "Nye veje inden for spædbørnspædagogikken"[120] (DpT 1961,413-426):

> "Der er blandt psykologer og psykiatere efterhånden enighed om, at grundstrukturen i den menneskelige personlighed, det vil sige karaktermæssige særpræg, anlægges i de første 5-6 leveår, efter dette alderstrin kan man måske modificere, men ikke i egentlig forstand ændre de basale karaktertræk" (DpT 1961,416).

Selv om barnets karaktertræk nok også er influeret af "den arvelige disposition", så er det særligt "følelsesmæssige oplevelser og kontakten med opdrager" i de tidlige barneår, der har betydning (DpT 1961,416).

I teksterne ses beskrivelser af "abnorme forældre-barn forhold" at skulle illustrere, hvordan børns forskellige vanskeligheder kan føres tilbage til problemdynamikker i relationen til forældrene. Der er tale om komplekse problemer, idet ikke alene barnet, men også forældrene, er ofre for ubevidste og i personligheden dybt indlejrede strukturer:

> "Forældrenes holdning over for barnet er i høj grad dikteret af deres egne ubevidste problemer, og den første betingelse for at kunne opdrage et barn til at blive et sundt og harmonisk individ er derfor, at opdrageren selv er et modent selvstændigt menneske i følelsesmæssig balance. Metoden er ikke så afgørende, det er derimod de ubevidste motiver for behandlingen" (DpT 1961,422).

Jacoby beskriver, hvordan hun i sit arbejde er stødt på flere tilfælde af, at "forældre, ikke mindst i de bedre sociale lag, formelt bekender sig som tilhængere af en akcepterende og

[120] Når jeg har inkluderet artikler, der omhandler det mindre barns udvikling, er det fordi forståelsen af sammenhænge mellem elevers forstyrrelser og deres personlighed, der optræder i tekster om skolebarnet, er uddybet her.

tolerant opdragelse (…) men følelsesmæssigt kan de ikke på grund af forhold i deres fortid og egne uopklarede problemer leve op til denne overbevisning" (DpT 1961,424)[121].

Forældres fejlslagne brug af 'moderne' opdragelsesformer forklares med den psykodynamiske forståelsesramme ikke med en mangel på kompetencer i sig selv (sådan som beskrevet med figuren *Opdragelsen)*, men med, at forældrenes psykiske konstitution forhindrer dem i det.

I tekstmaterialet er det i særlig grad moderens evner som mor, der beskrives som en central faktor for, at barnet kan udvikle en harmonisk personlighed - hvilket imidlertid kan vanskeliggøres af moderens egen psykiske konstitution. I én af flere cases illustrerer psykologen Bodil Farup denne pointe via fortællingen om en mor, der selv havde "haft en barndom fuld af skuffelser og bitterhed", og som ønskede at blive en bedre mor, end den hun selv havde haft. Imidlertid fik hendes datter hjernebetændelse kort tid efter fødslen og blev af den grund meget urolig og skrigende. Moderen "udviklede de særeste fantasier om, at naboer og genboer nok ville kritisere *hende* fordi barnet skreg (…). Hun havde forestillinger om, at den lille kun skreg for at irritere hende – at hun gjorde det med vilje" (DpT 1960,471).

Videre beskriver Farup, hvordan moderen ubevidst kom til at hade barnet, men samtidig var bange for, at disse følelser blev afsløret. Moderen gik til pigen med stor tålmodighed, hvilket over for omgivelserne skulle demonstrere hendes store kærlighed til barnet:

> "Da pigen blev større, lod hun sig helt tyrannisere af hende, og jo mere barnet provokerede, jo mildere og blidere blev hun selv i sit væsen over for hende" (…) "Barnet kom til at virke mere og mere unormalt, det opførte sig skandaløst i sporvogne og tog og i forretninger, når det var sammen med sin mor, og det kunne ikke modtages i en normalskole" (DpT 1960,471).

På et tidspunkt kom mor og barn i kontakt med psykiater og psykolog, der kunne konstatere, at pigen havde potentiale for en normal udvikling, men at hun "ubevidst havde valgt at blive i rollen som det håbløse barn, der i den grad stillede den dybest set egoistiske og forfængelige mor i relief" (DpT 1960,471).

Farups case skal illustrere, hvordan mødre, uanset deres gode vilje, kan være ofre for stærke ubevidste kræfter, der gør dem ude af stand til at opdrage barnet på en hensigtsmæssig måde. Den udgør samtidig et billede på, hvordan indsigt i psykoanalytisk tænkning menes at gøre professionelle som psykologen og psykiateren i stand at afkode og fortolke børns adfærdsmønstre. De er nemlig ikke blot udtryk for 'fejlopdragelse' i simpel forstand, men dækker over historier med dybtliggende, uløste konflikter, som det kræver en særlig ekspertviden at afdække og bearbejde.

[121] En problematisering af forældres brug af 'moderne' opdragelsesformer er også beskrevet under figuren *Opdragelsen.* Men i nærværende kontekst - ud fra en psykodynamisk forståelsesramme - forklares forældrenes utilstrækkelige praktisering af 'moderne' opdragelse ikke med en mangel på kompetencer i sig selv, men med, at deres psykiske konstitution forhindrer dem i det.

I materialet fremføres således en række antagelser om faktuelle forhold i barnets udvikling som en særlig viden om *det psykiske*, der gør psykiatere og psykologer i stand til at analysere barnet i relationen til dets forældre. Det gælder antagelsen om de tidlige barneår som af afgørende vigtighed for en sund *personlighedsudvikling*, hvilket gør et kendskab til barnets behov og normale udviklingsfaser væsentligt. Det gælder også forståelsen af, at en tilfredsstillende *tilknytning* til moderen (eller eventuel anden omsorgsperson) er nødvendig for en sund personlighedsstruktur, som her beskrevet af Jacoby:

> " (…) de børn, der ikke i spædbarnsalderen har levet i et nært kontaktforhold med en voksen, kan senere hen frembyde primitive personlighedstræk, der kan sidestilles med de helt naturlige krav, et spædbarn stiller til omverdenen, men som hos et større barn eller en voksen er klart abnorme. Sådanne børn vil langt op i barndommen være impulsdirigerede i deres handlinger, de vil indtage en krævende holdning over for andre mennesker (…) og de vil have et meget stort skuffelsesberedskab, ligesom kontaktevnen hos disse børn kan være dybtgående kompromitteret" (DpT 1961,420).

Den forstyrrende elev fremstår altså her som en udviklingsproblematik, hvilket betyder, at et barns forstyrrende adfærd ikke tolkes som 'uartighed', men derimod som udtryk for dybtliggende strukturer. Eleven er et individ med en udviklingshistorie, der kan kaldes frem, beskrives og fungere som materiale i en analyse, hvor begreber som udviklingsfaser, behovstilfredsstillelse og tilknytning udgør et stillads for forståelsen af forældre-barn-samspillet.

Den forstyrrende elev som driftsvæsen

Den udviklingshistorie, der præger barnets personlighed, beskrives som en proces, hvor nogle naturlige kræfter har udfoldet sig i barnet. Udviklingsdynamikken forstås her som afledt af *drifter,* der tilskynder barnet til en adfærd, som kan tilfredsstille dets behov. Det drejer sig dels om *aggressionsdriften*, dels om *seksualdriften*, der diskuteres som den *psykoseksuelle udvikling.*

Aggressionsdriften

I teksternes beskrivelser af 'udadreagerende' adfærd i skolen karakteriseres sådanne elever ofte som aggressive. Men flere forfattere påpeger, at dette er en fejlagtig forståelse af, hvad aggression er. Begrebet må i stedet anvendes til at beskrive og forstå de driftsmæssige forhold i barnet.

I skolepsykologen Rasmus Jakobsens artikel "Når barnet har vanskeligheder i skolen" (også nævnt i kapitlet *Opdragelsen)* beskrives børn med "aggressive adfærdsvanskeligheder": Dem "vi i de "gode gamle dage" kaldte "uartige børn", men hvis vanskeligheder man nu kender dynamikken bag" (DpT 1963,295). Denne dynamik er karakteriseret ved, at disse børns "aggressionsdrift" har undergået en uhensigtsmæssig drejning. Aggression er nemlig grundlæggende en naturlig og nødvendig drift hos individet:

> "Aggression er her opfattet som de kræfter i en, der tjener til ens selvopretholdelse og selvhævdelse" (…) "jeg forudsætter enighed om, at det gælder om at udvikle ens iboende kræfter

og evner bedst muligt. Det er aggressionsdriften, der er drivkraften i denne udvikling" (DpT 1963,295).

At aggression er en nødvendig og positiv drift hos barnet, fremhæves også af børnepsykiateren Axel Arnfred, der advarer mod en opdragelse der "ignorerer aggressive tilskyndelser". En sådan opdagelse risikerer nemlig at gøre barnet enten 'neurotisk' eller 'psykopatisk' præget (SP 1970,171). Forfatterne argumenterer for, at der generelt mangler viden om denne aggressionsdrift:

> "Aggression er et ofte misbrugt og ofte misforstået ord. Det opfattes som synonymt med ondskab, og det er ikke videnskabeligt korrekt. Ondskab er misrøgtet og misdannet aggressivitet (...) aggressionsdriften kan antage uheldige former, den kan f.eks. blive til ondskab, og den kan anvendes uhensigtsmæssigt, så den ikke længere tjener sit oprindelige formål. I så fald opstår der tilpasningsvanskeligheder" (DpT 1963,294-95).

"Aggressive adfærdsvanskeligheder" manifesterer sig typisk som "legemlig aggressivitet" hos "slagsbrødre og vilde krabater", eller som "mundtlig aggressivitet, der kan vise sig i evige skænderier og kævlerier og grove ukvemsord" (DpT 1963,296). Sådanne tilpasningsvanskeligheder kan være "udtryk for uhensigtsmæssige kontaktforsøg", der skyldes at barnet ikke har lært at få sit behov "tilfredsstillet på en hensigtsmæssig måde" (DpT 1963,296).

En anden type af tilpasningsvanskeligheder skyldes, at barnets aggressionsdrift er blevet hæmmet for kraftigt:

> "Det hæmmede barn" er "alt for stille og forsagt. Det tør ikke gå på hverken i skolens arbejdstimer eller i legen med kammeraterne, det tør ikke føre sig frem. Det bliver ængsteligt, nærtagende, opgivende, trist og modløst, måske alt for indadvendt og drømmende. Det bliver et barn, der ikke klarer sig tilfredsstillende, ikke får udviklet sine evner, ikke finder sin berettigede plads i skolen og samfundet, fordi det altid klarer konfliktsituationer ved at vige uden om dem, men som også trækker sig væk fra alle udviklingsfremmende konkurrencesituationer" (DpT 1963,296-297).

Det ængstelige og hæmmede barn udgør imidlertid en langt alvorligere problematik end det aggressive barn, fordi sådanne uartige børn ofte klarer sig godt senere i livet, mens det ængstelige barn risikerer at blive "sorteper", fastslår Jakobsen (DpT 1967,150).

Barnet betragtes som et driftsvæsen med aggression som en central drift, der er nødvendig for barnets udvikling og psykiske sundhed. Denne naturlige drift må imidlertid kulturaliseres, dvs. formes gennem den rette balance mellem tilfredsstillelse og hæmning. Uden at det eksplicit nævnes i teksterne, så refererer denne optik til en freudiansk model af personligheden, hvor id'et er sæde for medfødte drifter, der ved overjeg'ets mellemkomst reguleres.[122] Forældrenes evne til at dreje barnets driftsmæssige tilskyndelser i en hensigtsmæssig ret-

[122] Ifølge Freuds teori om personlighedens struktur består denne af id, ego og superego, og de medfødte grunddrifter *aggression* og *libido* udgør dynamikker i personligheden (Ewen 1993,24-39).

ning forstås ikke alene som en ydre regulering, men som dybtgående formninger af en personlighed og dens dynamiske struktur. Det balancearbejde, som også ses formuleret i relation til en traditionel opdragelsestænkning, forlenes her med en teoretisk forklaring: Det er ikke blot et ubestemt temperament, der skal holdes i ave, men derimod skal der udøves en balanceakt i samspil med kræfter, der udfolder sig inden for en specifik personlighedsstruktur. Når forældre har vanskeligheder med at håndtere dette balanceringsarbejde, må det undersøges i relation til, hvorvidt deres egen personlighedsudvikling er præget af en mere eller mindre tyngende historie.

Aggression udgør således et centralt element i forståelser af *den forstyrrende elev,* der trækker på en tænkning om barnet som et driftsindivid. Som vist aktiveres begrebet ofte i forbindelse med diskussioner af 'udadreagerende' adfærd, men også i forhold til elever, der beskrives som 'hæmmede". Forfatterne er her optagede af at erobre begrebet aggression og indholdsudfylde det på en måde, så det er i overensstemmelse med en psykoanalytisk, driftsorienteret tænkning. Aggression skal ikke anvendes som en almen betegnelse for problemadfærd i skolen. At forstå eleven med *aggressive adfærdsvanskeligheder* kræver en særlig viden om den menneskelige psyke, der sætter eksperten i stand til at analysere de dynamiske processer, der ligger til grund for elevens adfærd.

Det psykoseksuelle og ægteskabet

Ud over aggression samler der sig i materialet en opmærksomhed omkring en anden driftsproblematik, nemlig barnets psykoseksuelle udvikling. Denne beskrives eksempelvis af Bodil Farup som barnets "intense driftsoplevelser " af "anal karakter" 2-3 årsalderen, hvor "renlighedstræningen er af stor betydning for personlighedsudviklingen" (DpT 1960,471). Imidlertid pågår der en debat om, hvilken vægt man skal tillægge sådanne psykoseksuelle processer i barnets udvikling:

> "Populære fremstillinger af disse teorier har givet anledning til mange misforståelser, så mange har fået indtryk af, at det *kun* var seksualudviklingen, der var af betydning. Sådan er det naturligvis ikke. De læsere, der har kendskab til nyere værker inden for dette område vil vide, at man i høj grad beskæftiger sig med aggressionsdriftens betydning for personlighedsudviklingen, ligesom man kan finde forfattere, der taler om en "kontaktdrift" af ikke-seksuel karakter, der stræber efter tryghed, ømhed og nærhed, og som har betydning for den følelsesmæssige udvikling" (DpT 1960,472).[123]

Diskussionen angår også, hvordan betydningen af barnets psykoseksuelle udvikling skal forstås i relation til konkrete tilfælde af forstyrrende elever. Spørgsmålet om det psykoseksuelle ses i teksterne hyppigt oversat til, hvorvidt forældrene udfylder deres respektive roller på en 'tilstrækkelig' måde i forhold til barnet. Det giver anledning til en problematisering af de måder, hvorpå forældre repræsenterer deres køn i relation til barnet og ægtefællen,

[123] Her refereres givetvis til psykoanalytikeren Melanie Klein (1882-1960) og hendes videreudvikling af psykoanalysen, der i stedet for at anskue seksualiteten som den centrale problematik i barnealderen, lagde vægt på kontrollen af aggressionsdriften (Køppe 2011,198-199)

eksempelvis i form af hvordan følelsesmæssige relationer og arbejdsdelinger ser ud i ægteskabet.

I artiklerne om temaet skolefobi beskrives det, hvordan forstyrrelser i barnets psykoseksuelle udvikling er relateret til abnorme relationer i familien. Thorbjørn Danielsen, specialpædagog ved et børne- og ungdomspsykiatrisk ambulatorium i Norge, skriver om årsager til skolefobi. Det kan skyldes, at barnet er blevet så skræmt af voksne i den periode, hvor "selvhevdelse, aggresjon og seksualitet utvikles, at det er redd for å hevde seg og representere sitt eget kjønn" (DpT 1970,52). Videre skriver Danielsen, at elever, der vægrer sig ved at gå i skole, ofte er meget stærkt bundne til deres mor og ikke tør være væk fra hjemmet. Moderen er typisk både eftergivende og overbeskyttende, hvilket kan skyldes en personlighedsmæssig umodenhed hos moderen, der igen kan henføres til en overdreven binding til hendes egen mor. Der er samtidig aggression i forholdet mellem mor og barn, hvor barnet ikke tør vise sin modvilje mod moderen:

> "Først i begynnelsen av førtiårene ble forskerne klar over den sterke bindingen mellom mor og barn ved skolefobi, og at det kan være mye fiendskap i dette avhengighetsforhold" (DpT 1970,55).

I sådanne hjem er faderen "anonym". Han trækker sig væk ved at fordybe sig i sit arbejde, eller han konkurrerer med konen om at være mor for barnet:

> "Det siste er meget alvorlig for barnet, som ikke får to tydelig atskilte kjønn som hjelp til eksempler i sin egen seksuelle utvikling. Barn med skolefobi har da ofte biseksuelle trekk på grunn av at de enten har hatt to mødre, hvorav den ene en mann, eller faren har vært ute av bildet ved å gjemme seg vekk" (DpT 1970,56).

Barnets identitetsdannelse betragtes som forstyrret, idet forældrene ikke har magtet at repræsentere ægteskabets 'naturlige' poler i form af moderen og faderen. Den overbeskyttende mor binder barnet for stærkt til sig og dominerer i forholdet på en måde, så faderen ikke kan udfolde sin faderrolle. Danielsen uddyber denne problematik:

> "Denne binding mellem mor og barn tyder på en umotenhet hos moren. Det er som om hun opplever mer tilfredsstillelse av å være sammen med barnet enn med mannen. Det er tilfelle der mor sover sammen med sin søn i pubertetsalderen, mens far sover i stuen" (DpT 1970, 55).

Ægteskabet fremstår som arena for højspændte psykodynamiske processer, og særligt moderens relationer til manden og barnet beskrives som risikofyldte. Lærer Kirsten Tang skriver med reference til amerikansk litteratur, at den psykodynamiske baggrund for skolefobi ligger i "Utilstrækkelig opfyldelse af moderens emotionelle behov, sædvanligvis på grund af dårligt ægteskab" (DpT 1970,69). En tilsvarende antagelse ses i skolepsykolog Palle Bendsens artikel om "baggrunden for skolefobi":

> "Det viser sig gang på gang, at disse børns mødre føler sig utrygge i deres forhold til ægtemanden. Samtidig er de på en hæmmende måde lænket til deres børn" (DpT 1970,78).

Spørgsmålet om seksualudviklingen og dens betydning for barnets personlighed sætter således fokus på ægteskabet og forældrenes måde at forvalte deres behovsregnskab på. Det ansvar, der her påhviler forældrene, omfatter at kunne etablere et harmonisk ægteskabeligt samliv og derigennem repræsentere 'sunde' relationer og rollemodeller i relation til barnet. Som illustreret menes moderen at have en særlig vigtig, men samtidig risikofyldt, rolle. Denne forventning kan betragtes som paradoksal i den forstand, at familiemedlemmerne i den psykodynamiske forståelse betragtes som individer, hvis adfærd for en stor del er styret af ikkebevidste og ubevidste processer.

Opsamling: Det psykiske

Med figuren *Det psykiske* betragtes elevens adfærd som et – i og for sig – meningsfuldt udtryk for en indre psykisk struktur, personligheden. Denne optik sætter elev-subjektet i centrum via interessen for, hvad der gemmer sig bag *den forstyrrende elevs* ydre adfærd. Samtidig er der, med de teoretiske modeller af det psykiske, ikke interesse for elevens indre i fænomenologisk forstand: Personligheden må forstås som produkt af dynamiske forhold som udviklingsfaser, tilknytning og behovstilfredsstillelse. Alt dette og mere præger personlighedsstrukturen, der betragtes som allerede formet, inden barnet starter i skolen. Viden om elevens personlighed findes ikke umiddelbart tilgængelig; den må indhentes gennem forskellige former for introspektion - tests og samtaler. Elevens psykiske konstitution betragtes som struktureret ud fra en grundmodel, og det bliver ekspertens opgave at undersøge og afdække denne struktur. På den vis udgør *den forstyrrende elev* i figuren *Det psykiske* et materiale for skolepsykologen og børnepsykiateren. En psykodynamisk tænkning medfører i særlig grad et behov for, at barnets ytringer fortolkes af eksperter. Læreren bliver den, der via sine iagttagelser i klasserummet skal identificere og henvise elever til videre undersøgelse hos disse eksperter.

Kapitlets analyser synliggør, hvordan temaer og problemstillinger, der er til stede i andre af feltets figurer – *Opdragelsen* og *Det sociale* – i *Det psykiske* forsynes med en anden type af forklarende ramme. Afvigende og uønsket adfærd i skolen placeres også her hos elevens forældre, men nu som resultater af mere eller mindre afsporede processer i mor-far-barn-triadens intime samspil. Særligt kan moderens uformåenhed forklares ud fra hendes egen udviklingshistorie, der udgør en risiko for reproduktionen af en uharmonisk personlighedsstruktur. Dette forhold forhindrer imidlertid ikke en moralisering over for moderen, der med 'det psykoseksuelle' som baggrundstæppe kan ses at optræde i en mistænkelig ødipal relation til barnet.

Hvad angår opmærksomheden på opdragelsespraksis i forskellige sociale klasser så synes dette fokus umiddelbart at blegne i lyset af figuren *Det psykiske.* Som Hedvig Jacoby skriver, er hun stødt på flere tilfælde af forældre i de bedre sociale lag, der kæmper med "forhold i deres fortid og egne uopklarede problemer" (DpT 1961,424). Imidlertid er der elementer i empirien, der peger på, at forklaringer af typen *Det psykiske* oftere aktiveres omkring familier fra 'bedre lag'. I artiklerne om skolefobi, beskrevet i kapitlet *Det sociale*, fremstilles de

skolenægtende elever fra 'pæne hjem som neurotiske og med overbeskyttende mødre, mens dem fra 'ustabile og dårlige hjem' ikke udstyres med psykodynamiske forklaringer.

Kapitel 13. Organisme og anlæg

Dette kapitel behandler figuren *Organisme og* anlæg, hvor *den forstyrrende elev* forklares med en *tilstand* eller *defekt* i individets biologiske krop. Barnet betragtes her som et individ, hvis adfærd er disponeret af medfødte anlæg og biologisk styrede udviklingsprocesser, og som præges af de skader, som det har pådraget sig. I materialet viser denne forståelse sig primært gennem tre tematikker: 1) I et fokus på *hjernen* og mere specifikt, hvordan hjerneskade kan være årsag til afvigende adfærd. 2) I en interesse for *intelligens*, hvor især elever, der vurderes at ligge under et intelligensgennemsnit, beskrives som udfordringer for normalskolen. 3) Gennem temaet *modning*, der betragter eleven som et individ underlagt biologisk styrede udviklingsprocesser. Spørgsmål om elevers modenhed er knyttet til intelligensdiskussionen, men viser sig også som et bredere begreb, der henviser til forestillinger om biologiske modningsprocesser.[124]

Samlet set trækker de tre temaer *hjernen, intelligens* samt *modning* på en forståelse af eleven som et individ, hvis adfærd og præstationer i skolen må betragtes i lyset af den fysiske og biologiske krops funktioner. Tænkningen indebærer, at individet betragtes som en organisme, som er præget af naturlige vækst- og udviklingsprocesser, der således følger en vis logik og rækkefølge. Som følge af denne tænkning må eksperter kunne fastslå, hvad der er normale, henholdsvis afvigende, udviklingsmønstre, stadier og funktioner – en bestræbelse, der ses udfoldet i materialets diskussioner om, hvad det afvigende er, og hvordan det skal forklares. De følgende afsnit er struktureret om de tre temaer *hjernen, intelligens* og *modning.*

Hjernen

En gruppe af forklaringer på elevers forstyrrelser placerer årsagen i barnets hjerne. Der tales her hyppigt om hjerneskader, som barnet enten menes at have pådraget sig eller er født med. I teksterne optræder beskrivelser af symptomer, og det diskuteres, hvordan man bedst muligt kan undersøge og diagnosticere børn for hjerneskader. Når dette emne vurderes relevant for tidsskrifternes læsere, hænger det sammen med en antagelse om, at ikke så få tilfælde af *forstyrrende elever* i skolen skyldes hjerneskader. Psykologen Helle Høpfner-Nielsen[125] indleder sin artikel "Psykiske afvigelser hos hjerneskadede børn" med følgende præsentation af en problematik, som man ifølge hende ikke tidligere har kendt omfanget af:

> "Hver fjerde patient, der henvises til undersøgelse og behandling på Rigshospitalets børneafdeling og børnepoliklinik, viser tegn på lidelser i centralnervesystemet. Langt de fleste af disse er børn, hvor man har påvist eller har stærkt begrundet formodning om, at der foreligger en hjerneskade" (DpT 1964,172).

[124] Ud over disse tre hovedtemaer findes i materialet også diskussioner af udfordringer med elever, der forklares med sygdomme eller funktionsnedsættelser i den biologiske krop, eksempelvis psykiske lidelser og sansedefekter. Det fylder dog ikke meget i materialet, og behandles derfor ikke i afsnittet.

[125] Helle Høpfner-Nielsen var i en årrække ansat som klinisk psykolog ved Rigshospitalets børneafdeling.

At kunne påvise en eventuel hjerneskade som forklaring på et barns ageren i skolen beskrives som et vigtigt forehavende og en specialistopgave for børneafdelingen – men også som en vanskelig opgave: De samme symptomer kan både være tegn på en problematik i hjernen, men også være symptomer på andre forhold (DpT1960,393; DpT1964,172; DpT1970,304). I tekstmaterialet ses løbende diskussioner af forskellige symptomer, og hvorvidt de kan relateres til hjerneskader. Symptomer kan vise sig som "psykiske vanskeligheder", og selv om der er stor forskel på hjerneskadens "opståen, lokalisation, art og omfang" samt "de kliniske symptomer", så forholder det sig sådan, at "de psykiske følgetilstande af muligvis forskellige cerebrale skader hos børn i en del tilfælde ofte ligner hinanden meget", fastslår Helle Høpfner-Nielsen. Desuden findes der hjerneskadede børn, som ikke opviser "psykologiske tegn på hjerneskade" (DpT1964,172).

Cand.psych. og seminarielektor Per Mouritsen bemærker i en artikel, hvor behovet for "hjerneskadeklasser" diskuteres:

> "Med hensyn til *adfærds- og personlighedsforstyrrelser* har det derimod ikke været muligt at nå til enighed om specifikke forskelle mellem hjerneskadede børn og normale børn. Et specifikt adfærdssyndrom har ikke kunnet påvises, og mange af de træk, man har fundet hos hjerneskadede børn, f.eks. infantil og afhængig adfærd og negativisme, er ikke hyppigere hos disse børn end f.eks. hos neurotiske børn" (DpT1970,304).

Imidlertid ses der i tekstmaterialet en udbredt tiltro til muligheden for at udvikle en mere sikker diagnostik. Helle Høpfner-Nielsen beskriver, hvordan man i den kliniske psykologi igennem de sidste 10 år er begyndt at anvende "specielle psykologiske tests" til hjælp ved diagnosticering af hjerneskade og de "psykiske afvigelser", der i mange tilfælde er en følge af "cerebrale læsioner". Man har identificeret tre grupper af "psykiske funktionsforstyrrelser" knyttet til hjerneskader, nemlig "perceptionsforstyrrelser", "begrebs- og tankeforstyrrelser" samt "adfærds- og emotionelle forstyrrelser"(DpT1964,172). Sidstnævnte kommer til udtryk ved:

> "hyperaktivitet, konstant motorisk uro, letafledelighed eller mangelfuld koncentrationsevne og emotionel labilitet, d.v.s. pludselige, bratte stemningsomslag med kraftige affektudbrud, som for udenforstående kan forekomme uberettiget voldsomme i forhold til den fremkaldende situation" (DpT 1964,176).

Hvor de to første typer af psykiske funktionsforstyrrelser kan undersøges via test, er det imidlertid vanskeligere ved "adfærds- og emotionelle forstyrrelser". Her findes ingen specifikke psykologiske tests, men man kan ved brug af de øvrige prøver få indblik i barnets "koncentrationsevne" og "affektive reaktionsmåder" (DpT1964,176).

At få indkredset nogle 'sikre' symptomer på hjerneskade ses at udgøre en vedvarende bestræbelse i perioden. Flere steder refereres til en undersøgelse af den amerikanske professor i psykologi, Harry S. Beck[126], der "ved en gennemgang af litteraturen om hjerneskadede børn fandt 43 forskellige former for psykologiske afvigelser, som af de pågældende forskere blev betegnet som karakteristiske for hjerneskadede børn" (SP 1966,194; DpT1970,304).

Beck har således fundet frem til 15 symptomer, som der er enighed om:

> "perseveration, let afledelighed, disorganisation eller mangel på integration, perceptuelle vanskeligheder, begrebsmæssige vanskeligheder, sprogforstyrrelser, dårlig motorisk koordination, uregelmæssig udvikling, overaktivitet, emotionel ustabilitet, usikkerhed, irritabilitet, dårlig koncentration, intelligensnedsættelse, dårlig hukommelse" (SP 1966,194; DpT1970,304).

I en diskussion af Becks fund bemærker Mouritsen, at "en del af disse træk vil det utvivlsomt også være muligt at finde frem hos børn med andre former for forstyrrelser" (DpT 1970,304). Beck maner selv til forsigtighed i det diagnostiske arbejde, idet man savner klare retningslinjer for, hvilke prøver der er anvendelige, og da "den statistiske gyldighed mht. prognose og indikation mangler for de flestes vedkommende" (DpT 1966,195). Cand.psych. Ole Varming taler for nødvendigheden af en vis pragmatisme i tilgangen til børn med formodet hjerneskade, da:

> "det at diagnosticere organisk hjerneskade – på det øjeblikkelige udviklingstrin – mere må karakteriseres som kunst end som videnskab. Fra et teoretisk synspunkt er vanskelighederne altså store, men i praksis er vi i stand til at klare opgaverne på en rimelig måde" (SP1966,195).

Der udspiller sig således en debat om, hvilke korrelater der kan opstilles mellem en række forskellige symptomer og hjerneskade, og her kommer især 'adfærdsafvigelse' i fokus. Mens kognitive symptomer - såsom 'perceptuelle vanskeligheder' eller 'dårlig hukommelse' – også kan tolkes som udtryk for barnets modenhed og intelligensudvikling, så fremstår "adfærds- og emotionelle forstyrrelser" som et mere 'hjemløst' symptom. Hos nogle forfattere beskrives sådan "abnorm adfærd" som forhold, der ikke har med hjerneskade at gøre, mens det hos andre forfattere antages at være karakteristisk for børn med hjerneskade. Sidstnævnte synspunkt ses at have vind i sejlene, men udgør samtidig en konfliktzone, og der advares imod for hastige konklusioner om sammenhænge. Mouritsen mener, at:

> "Ganske vist har de fleste forskere været enige om, at hjerneskadede børn er mere rastløse og hyperaktive, uberegnelige og impulsive end andre børn, men man har samtidig påpeget, at miljøfaktorer kan have lige så stor indflydelse på disse fænomener som selve hjerneskaden" (DpT 1970,304).

[126] Artiklen, der refereres til, er Harry S. Beck: *Detecting psychological symptoms of brain injury.* I: Exceptional children, vol. 28, iss. 1,p. 57-62, 1961.

Bestræbelserne på at få etableret en symptomatologi med tilhørende årsagsforklaring ses at samle sig omkring hypotesen om *minimal hjernedysfunktion*; en diagnose, der kan forklare såvel perceptuelt-kognitive som adfærdsmæssige symptomer. I *Skolepsykologi* bringes artiklen "Minimale hjernedysfunktioner hos skolebørn"[127]. Her argumenterer de for, at diagnosen "minimal hjernedysfunktion" kan udgøre en plausibel forklaring på en række vanskeligheder hos skolebørn. De retter samtidig en kritik imod dominansen af psykosociale forklaringer:

> "Det har i mange år været sædvane, at man i child guidance arbejdet næsten udelukkende forbandt adfærds- og indlæringsvanskeligheder hos børn med opdragelsesmønsteret og med barnets erfaringer mht. interpersonelle relationer" (…) "Der har været en overvældende tendens til at sammenvæve et årsagsmønster af skrøbelige tråde som: søskendejalousi, undertrykt fjendtlighed, ødipalkonflikter, hæmmet seksualitet, etc., selv om disse forhold måske ofte er af sekundær natur" (SP1970,3).

Clements and Peters argumenterer for de uudforskede muligheder, som ligger i hypotesen om hjerneskade som sæde for forklaring:

> "Vi deler den stadig mere udbredte opfattelse, at man – uden at forkaste den betydelige viden, som her foreligger – også må grundigt udforske de utallige muligheder, der ligger i en organisk ætiologi. Man har her ofte rutinemæssigt henvist til psykogene årsager, når der ikke forelå påviselig organisk afvigelse hos barnet" (SP1970,3).

At sagen forholder sig sådan, kan skyldes, at de "miljømæssige data" har været lettere tilgængelige, mens det har været vanskeligt "at påvise betydningen af de næppe registrerbare forstyrrelser i centralnervesystemet" (SP 1970,3). Der er derfor behov for yderligere systematiske undersøgelser af sammenhænge mellem "afvigelser i centralnervesystemet" og deres "indflydelse på barnets adfærd" (SP1970,6). Forfatterne redegør herefter for de undersøgelser og test, der anvendes på deres klinik, hvor man baserer diagnosen på "enten de meget tydelige symptomer eller på den samlede vægt af en række mindre iøjnefaldende tegn" (SP 1970,5). De oplister "de mest fremtrædende fund i forbindelse med minimal hjernedysfunktion" og bemærker, at man ikke finder alle symptomer hos et enkelt barn, men ofte kun nogle få.

> "Specielle mangler mht. læring, perceptuelt-motoriske mangler, generelle koordineringsmangler, hyperkinese, impulsivitet, emotionel labilitet, kort opmærksomhedsspændvidde og/eller letafledelighed, "svage" neurologiske tegn", anormal EEG eller grænsetilfælde heraf " (SP 1970,7-8).

Vanskeligheden ved, og kompleksiteten i, at fastslå *hjerneskade* som en reelt eksisterende årsag til *forstyrrende elever* ses i materialet håndteret via nogle bestræbelser, der bevæger sig på et abstrakt, teoretisk niveau: På baggrund af erfaringer og data fra undersøgelser af

[127] Artiklen er oversat fra amerikansk og skrevet af Sam Clements and John Peters, som er ansat ved en pædiatrisk og børnepsykiatrisk universitetsklinik I Arkansas.

konkrete børn identificeres nogle typiske 'tegn', der grupperes efter deres 'art' samt opstilles i 'konglomerater' af tegn. Herved konstrueres en symptomatologi, som siges at være gældende for det fænomen, der etableres – diagnosen *minimal hjernedysfunktion*. Men underliggende i disse bestræbelser på at påvise en sammenhæng mellem symptomer og hjerneskade forstås, at man savner en 'smoking gun': et bevis for en sådan sammenhæng. Clement and Peters kritik af svagheden i forklaringer af børns vanskeligheder med "miljømæssige data" synes således at pege tilbage på et tilsvarende problem i hypotesen om *minimal hjernedysfunktion*. Clement and Peters tilskriver dette, at hypotesen endnu ikke er prøvet igennem et systematisk eksperimentelt undersøgelsesdesign:

> "Vort arbejde er baseret på klinisk forskning og erfaring og har endnu ikke et omhyggeligt kontrolleret eksperimentalt grundlag. Med den relative uvidenhed, som hersker mht. hjernens funktion, behøver vi ikke gøre undskyldning for vore diagnostiske kriterier, og vor indsats har til formål at opnå en afbalanceret overvejelse af alle medvirkende faktorer" (SP 1970,8).

Imidlertid synes de nyere erfaringer med medicinsk behandling af børn med formodet hjerneskade, som Clements and Peters beretter om, for dem at fungere som en underbygning af hypotesen om *minimal hjernedysfunktion:*

> "Vi har erfaret, at et overraskende stort antal af vore hjernedysfunktion-børn kan behandles ved en kombination af medicin og en rådgivning af beskedent omfang. Medicinen (captodiame, thioridazine, amphetaminer) har vist sig nyttig til at reducere hyperaktivitet og irritabilitet og til at forøge opmærksomhedsspændvidden" (SP 1970,14).

Hypotesen om *hjernen* som det sted i organismen, der har afgørende betydning for elevers forstyrrelser, ser ud til at fungere ret ubesværet, når det handler om forstyrrelser, der kan påvises via medicinske undersøgelsesmetoder som *EEG* samt *den objektive undersøgelse* af barnets kropslige funktioner. Når det angår de mere "uspecifikke" adfærdssymptomer, ses påstanden om en sammenhæng med hjerneskade mere usikker. *Minimal hjernedysfunktion* samler imidlertid de mange forskellige symptomer i et specifikt symptomkompleks, en diagnose, og tilbyder hermed en ny forklaringskategori. Den kan betragtes som et forsøg på at sammenkoble en række adfærdsiagttagelser (symptomer), som man ikke før har betragtet som beslægtede, og som for en dels vedkommende har 'tilhørt' andre forklaringer, forankret i figurerne *Opdragelsen, Det psykiske* og *Det sociale.* Hypotesen om *minimal hjernedysfunktion* udgør således en bestræbelse på at inkludere og samle elementer, der ikke tidligere har været samlet på denne måde. Denne diagnose kan i praksis betyde, at de professionelle bliver i stand til at igangsætte rådgivning og behandling efter en ensartet og 'positiv' fremgangsmåde, som beskrevet af Clements and Peters:

> "Forældrene får en "organisk" fortolkning af indlærings- og /eller adfærdsvanskelighederne, så snart diagnosen er stillet, og de bliver rådgivet mht. behandling i hjem og skole. Øjensynlig føler de en betydelig lettelse ved at blive frataget en skyldfølelse, der har været forbundet med den mulighed, at de var "dårlige" forældre. Almindeligvis tilråder vi forældrene en gennemførelse af en opdragelse med faste og veldefinerede rammer. I de fleste tilfælde fører vore forklaringer til, at forældrene får en bedre forståelse af deres børn" (SP 1970,14).

Skønt 'adfærdsvanskeligheder' nu stedfæstes i barnets hjerne, så skal problemet (fortsat) håndteres ved hjælp af passende opdragelse. Anbefalingen om struktur i form af 'faste og veldefinerede rammer' synes imidlertid ikke at kræve belæg i videnskabeligt tilrettelagte undersøgelser, men kan tilsyneladende fremsættes på en erfaringsbaseret baggrund.

Hjerneskader tales således frem som et nyt, videnskabeligt grundet paradigme, der har potentiale til at forklare adfærdsanomalier, der tidligere ikke har kunnet forklares. Det sker via præsentationen af ny forskning, blandt andet fra USA, men også ved at andre, konkurrerende, forklaringer fremstilles som letkøbte og umoderne; som hos Clements and Peters:

> "Vi må ikke se bort fra de ofte væsentlige miljøfaktorer, men vi skal ikke automatisk udfylde ethvert forklaringsmæssigt tomrum med strenge fædre og overbeskyttende mødre. Det er dog ikke uvæsentligt, hvilken organisme der reagerer på disse forældre" (SP1970).

Analyserne i dette afsnit demonstrerer, hvordan der i feltet opstår spændinger mellem grundforståelser af *den forstyrrende elev*. Hjerneskade som forklaring fremprovokerer tvister om tolkning af adfærd: Hvordan forskellige 'tegn' skal grupperes, og hvilke udløsende faktorer de skal henføres til. I disse processer opstår der kamp om disse 'tegn' og deres tilhør til en årsag, som når det siges, at "negativisme" er lige så karakteristisk for neurotiske børn som for hjerneskadede børn (DpT1970,304). Der kræves bevisførelse for påståede sammenhænge i form af undersøgelser, der kan påvise, at specifikke tegn er knyttet til specifikke årsager. *Minimal hjernedysfunktion* er et eksempel på, hvordan der søges etableret en helt ny konstruktion, der kan sammenbinde tidligere adskilte symptomer - de kognitive og de adfærdsmæssige - og koble dem til en ætiologi, dysfunktion af hjernen.

Intelligens

At forstå eleven som et individ, hvis adfærd og præstationer i skolen kan henføres til dets *intelligens*, ses i store dele af tidsskriftsmaterialet at fungere som et underliggende og indiskutabelt faktum. Elevens intelligens forstås som en kapacitet, der er iboende i individet, og som kan måles via tests (der i teksterne benævnes "prøver"). Afvigelser fra et normalområde for intelligens betragtes som noget, der disponerer elever for at blive forstyrrende i skolen[128]. I flere teksterne tales ikke om intelligens, men om *evner* eller *begavelse*, der imidlertid refererer til samme forestilling om en medfødt eller nedarvet ressource. Andre steder tales der om elevers kapacitet til *indlæring.*

I tekstmaterialet ses diskussioner af, hvilken forbindelse der er mellem elevers intellektuelle ressourcer og deres adfærd i klasserummet. I artiklen "Erfaringer i arbejdet med tilpasningsvanskelige børn" skriver skolepsykologen Rasmus Jakobsen, at undersøgelser peger

[128] Generelt er det elever med IQ lavt i normalområdet, de såkaldt *svagt begavede*, der diskuteres som en udfordring for almenskolen. Imidlertid tales der også, i mindre omfang, om, at elever med en IQ højt i normalområdet udgør en gruppe, som kan kræve særlige indsatser.

på, at der er en sammenhæng mellem "indlæringsvanskeligheder" og "adfærdsvanskeligheder" (DpT 1968,111). Han henviser til den amerikanske professor Arthur Gates[129], hvis undersøgelser af "læseretarderede børn" omkring 1940 påviste denne sammenhæng:

> "75 pct. af børn med alvorlige læsevanskeligheder har også emotionelle forstyrrelser og vanskeligheder. I 25 pct. af disse tilfælde er de emotionelle vanskeligheder årsagen til læsevanskelighederne, i 75 pct. af tilfældene er de emotionelle vanskeligheder et resultat af læsevanskeligheden" (DpT 1968,112).

Jakobsen tilføjer, at "de nøjagtige tal kan diskuteres", men at andre undersøgelser og hans egne erfaringer peger i samme retning: Hvis "indlæringsvanskeligheder" ikke får "den rette pædagogiske behandling", vil de skabe adfærdsvanskeligheder. Der er brug for specialundervisning, og hvis eleven kommer i det "rette pædagogiske miljø, så aftager adfærdsvanskelighederne, ja måske forsvinder de helt" (DpT 1968,112). Konklusionen er således, at elever med "indlæringsvanskeligheder" generelt er i risiko for at blive adfærdsvanskelige i skolen – hvad enten kausaliteten går den ene eller anden vej. Som det fremgår, placerer denne sammenhæng skolepsykologen centralt, fordi denne via intelligensprøver kan identificere, hvilke elever der er i farezonen og tilhører målgruppen for specialundervisning.

At der eksisterer en sammenhæng mellem intelligens og adfærd i skolen, formuleres andre steder med henvisning til specifikke adfærdsproblemer. I artiklen "Skolbarns skolkning" refereres en undersøgelse af 'skulkere', der på en række parametre er blevet sammenlignet med elever, der ikke skulker. Denne undersøgelse viser, at skulkerne afviger fra intelligensgennemsnittet, idet de generelt har en enten højere eller lavere intelligens (SP 1965,174). Sammenhængen uddybes ikke nærmere, men understøtter den tilsyneladende konsensus der er om, at afvigende intelligenskvotient - eventuelt sammen med andre faktorer - prædisponerer eleven for problemadfærd.

Antagelsen om sammenhængen mellem elevers *begavelse* og deres præstationer og adfærd i klassen er tæt forbundet med skolepsykologens praksis. Det fremgår af tidsskriftsmaterialet, at skolepsykologen anbefales involveret i alle typer af 'sager' hvor der er mistanke om, at en elev døjer med 'svag begavelse', og/eller når en elev opleves urolig og forstyrrende i klassen. Brugen af prøver betragtes som skolepsykologens vigtigste redskaber, idet resultaterne indgår i beslutninger om, hvilken indsats der er behov for[130]. Gruppen af elever, som intelligenstesten viser er 'svagt begavede', ses generelt at udløse anbefaling om specialundervisning uden for normalklassens rammer. Idet 'svag begavelse' betragtes som et forhold, der som sådan ikke kan ændres på, retter bestræbelserne sig imod tiltag, der dels fungerer kompenserende for elevens mangler, dels fungerer aflastende for miljøet i normalklasserne. Cand.psych. Finn Lambert anbefaler således, at "det svagtbegavede barn" placeres i hjælpe-

[129] Artiklen, der refereres til, er: Arthur I. Gates: *The role of personality maladjustment in reading disability*. In: The Journal of Genetic Psychology, 59, 1941. Gates var professor ved Teachers College, Columbia University.
[130] Der henvises hyppigt til Binet-prøven, den intelligenstest som frem til 1970'erne udgjorde et centralt grundlag for skolepsykologens praksis (Bendixen 2006,72).

klasse, hvor undervisningen kan tilpasses dets niveau (DpT 1963,350). Hans erfaringer peger imidlertid på, at lærere kan være tilbageholdende med at tage dette skridt, hvilket han advarer imod:

> ”Indimellem er der måske godhjertede naturer, der føler, at det er synd at medvirke til at lade en lille pæn og stilfærdig pige overflytte til en anden skole. Man bør betænke sig” (DpT 1963,350).

Lamberts advarsel indeholder en kritik af, at lærerne synes mere tilbøjelige til at henvise de ’urolige’ end de ’stille’ elever til hjælpeklasse. Dette er ikke legitimt - henvisning til hjælpeklasse må ske på baggrund af en fagligt grundet vurdering af elevens begavelse og ikke ud fra lærerens subjektive indstilling til den enkelte elev.

Skolepsykologen fremstår som uundværlig i processer, hvor *forstyrrende elever* skal vurderes, og skolepsykologer skriver løbende om, hvordan de skolepsykologiske kontorer er belastede af et stigende arbejdspres grundet flere og flere henviste elever. I den sammenhæng diskuteres det, om lærerne skal inddrages mere i arbejdet med at vurdere elever. Først og fremmest kan læreren bidrage med at *iagttage* eleven i klassen og ved at videreformidle sin viden om eleven og elevens forældre. Men der tales også om, at læreren kan udnytte de muligheder, der ligger i at anvende prøver. Skoleinspektør Torben Gregersen beskriver i artiklen ”Særlige prøver, som læreren selv kan tage” forskellige metoder til at indhente ”oplysninger” om elever. Gregersen påpeger, at prøverne ”kun har værdi sammen med det væld af oplysninger, som læreren i øvrigt kan samle i det daglige arbejde – og for øvrigt også under selve prøven” (DpT 1963,354). Det bemærkes dog, at lærerens brug af prøver skal fungere som grundlag for tilrettelæggelse af undervisningen eller skal levere oplysninger forud for henvisning til skolepsykologen. Lærerens brug af prøver kan altså ikke fungere som grundlag for mere gennemgribende foranstaltninger, såsom henvisning til specialundervisning – det er skolepsykologens område.

At ’prøver’ udgør et brugbart redskab til at fastslå, hvad der ligger til grund for elevers skolevanskeligheder, fremstilles ofte som selvfølgeligt og uproblematisk – og som en nødvendighed for, at skolepsykologen kan udføre sit arbejde. Men der findes også kritiske overvejelser over den udbredte brug af intelligenstest i skolepsykologisk praksis.

Det ses i Lamberts diskussion af udfordringer ved at stille diagnosen ”svag begavelse” ved at anvende IK (intelligenskvotient) (DpT1963,346). En opgørelse over elever, der i Københavns kommune i 1961/1962 var indstillet til optagelse i hjælpeklasse, viser, at en stor del af disse børn havde en IK over 90. Lambert oplyser, at de børn der placeres i hjælpeklasse, typisk har en IK i intervallet 70-90. På baggrund af dette siger han:

> ”Nu skal man naturligvis ikke lægge for meget i et tal, specielt ikke det, der pretenderer at sige noget om begavelse, måske bør man snarere advare mod det og følge den tendens, der er vokset frem i det sidste tiår, hvor opmærksomheden i stadig stigende grad fjerner sig fra tidligere tiders ”sterile psykometriske blindgade” til at beskæftige sig med barnet som en

> dynamisk helhed ud fra det sociale miljø, der har skabt barnet, som det vil vokse op i, og som det skal fungere i (DpT1963,346).

Intelligenstænkningens dominans ses her udfordret af en tanke om, at et barn ikke blot skal vurderes ud fra et tal, der endog ikke med sikkerhed kan måle det, som det angiver at måle. I stedet foreslås det at betragte barnets adfærd i sin relation til det "sociale miljø" – en tanke, der fremstår som kættersk i forhold til skolepsykologiens udbredte testning af børn. Dette synspunkt ses imidlertid ikke at have større resonans blandt tidsskrifternes forfattere, hvor lignende tanker først dukker op i debatten omkring den nye ordensbekendtgørelse i skolen[131]. Bekendtgørelsen indebærer, at elever fremover kan sanktioneres med flytning til en anden klasse i en kortere periode, og disse nye disciplinære foranstaltninger giver anledning til overvejelser over skolepsykologernes praksis. Det kan en beretning fra Kai Spelling, ledende skolepsykolog ved Frederiksberg skolevæsen, vise. For at imødekomme lovgivningen om nye disciplinære foranstaltninger i skolen har man iværksat et forsøg med oprettelse af en observationsklinik:

> "Det primære sigte er gennem en ret kortvarig anbringelse og observation (…) at bibringe dem en sådan fornemmelse af fordelen ved at opholde sig i deres eget klassemiljø, at de kan tilbagesendes dertil. Det er i første række adfærdsvanskelige, stærkt urolige og forstyrrende elever, som tænkes anbragt i klinikken" (SP 1966,94).

Skønt skolepsykologerne er involverede i at etablere observationsklinikken, så understreger Spelling at "skolepsykologen er *ikke* impliceret i anbringelsen" (SP 1966,94). Grunden til det er, at observationsklinikken er en disciplinær foranstaltning - ikke en behandlende, som observationsklasser er det - og skolepsykologen kan ikke være involveret i at sanktionere forstyrrende elever. Men, fremgår det, man ønsker på skolepsykologisk kontor stadig at få vurderinger af sådanne elevers intelligens, og derfor vil man lade læreren udfylde et "intelligensskema", som sendes til skolepsykologens kontor (SP 1966,94). På baggrund af dette, skolelægens vurdering og iagttagelser i observationsklinikken, inddrages skolepsykologen efterfølgende i at "komme med forslag til barnets fremtidige placering samt evt. foranstaltninger (f.eks. observationskoloni, obs-klasse, skole- eller klasseflytning, henvisning til psykiater, børneværn eller familievejledning) " (SP 1966,95).

Spellings artikel viser, hvordan den nye ordensbekendtgørelse rykker ved institutionelle rutiner med intelligenstestning af de elever, som skolen har vanskeligheder med. *Den forstyrrende elev* søges nu håndteret via 'motiverende' tiltag som midlertidig flytning til anden klasse, hvilket som sådan ikke kræver viden om elevens intelligensniveau. Imidlertid agter skolepsykologerne ikke at give afkald på det centrale redskab, som intelligensvurderinger udgør, hvorfor opgaven uddelegeres til læreren. Der er her ikke tale om en distancering til intelligenstænkning og -måling i skolepsykologens arbejde, men om at tilpasse praksis til de

[131] Mest markant fremført af formanden for Skole og Samfund, Wilhelm Dupont, som det vises i analysekapitlet *Trivsel, roller og samspil.*

nye omstændigheder. Artiklen illustrerer samtidig, hvordan elever, der opfattes som "adfærdsvanskelige", rutinemæssigt får vurderet deres intelligens med henblik på visitering til 'behandlende' indsatser. Intelligensmålinger er et redskab, der tænkes at levere 'objektive' data om eleven, hvilket – sammenholdt med andre typer af informationer – kan udgøre et grundlag at træffe afgørelser om elevens fremtidige placering ud fra. Tiltroen til en målelig intelligensfaktor er stærk og indgår som vigtigt led i en analyse af *den forstyrrende elevs forstyrrelse.*

Samlet set kan intelligenstænkningen og den tilhørende praksis med testning, vurdering og udskillelse af elever til særlige foranstaltninger ses at gennemsætte en grundlæggende antagelse om begavelse som en naturlig og iboende egenskab hos eleven. Hvor læreren nok kan levere iagttagelser af elevers præstationer i undervisningssituationer, så er skolepsykologen den, der er i stand til mere præcist at måle elevens evner og sammenholde med et gennemsnit. Forståelsen af at "intelligens" er en egenskab der beviseligt 'findes' og kan konstateres hos det enkelte individ, er udbredt i materialet; en antagelse der løbende bekræftes og underbygges med henvisning til normalfordelingskurven for IQ.

Intelligens og Det socialt set dårlige hjem

Som vist diskuteres intelligens, evner og indlæringsvanskeligheder hyppigt i tilknytning til elevgrupper, hvis adfærd og præstationer tænkes at udgøre en generel udfordring for skolen; eksempelvis elever i hjælpeklasser. Her optræder problematiseringer af elevers intelligensniveau hyppigt sammen med andre typer af bekymringer og forklaringer. Hvor intelligens mange steder i materialet fungerer som en forklaring på elevens problematiske adfærd, så fremstår intelligens i nogle af teksterne som noget, der selv skal forklares. Det sker særligt via koblinger mellem forekomsten af lav intelligens og elevens hjem; det der med figuren *Det sociale* benævnes *Det socialt set dårlige hjem.*

I Finn Lamberts artikel "Det svagtbegavede barn" giver han en karakteristik af denne elev, der ofte starter senere i skole end sine jævnaldrende:

> "Undertiden skiller de sig ud fra den øvrige klasse, ikke blot derved, at de rager op over de andre, men måske i lige så høj grad ved deres kluntede optræden og hyppigt småbarnlige adfærd". [Det svagtbegavede barn er endvidere præget af] "en ringere udviklet evne til såvel auditiv som visuel indprægning; det har sværere ved at kombinere sine oplevelser og opfatte i sammenhæng, det afledes let og glemmer hurtigt" (DpT 1963,350).

Som nævnt i kapitlet *Det sociale* mener Lambert at kunne vise, at der er en sammenhæng mellem socioøkonomiske forhold og dets begavelse. Imidlertid er det blevet vanskeligere for skolens folk umiddelbart at identificere de "svagtbegavede" elever:

> "Tidligere bar de nok ud over den svage begavelse fattigdommens og forsømthedens præg på sig og adskilte sig fra børn i almindelighed, i klædedragt og ved den manglende renlighed, men de forbedrede sociale forhold i samfundet og den økonomiske udvikling har medvirket til at udjævne disse forskelle, således at man nu om stunder kun med mellemrum træffer på de meget forhutlede, forsømte og tillige svagtbegavede børn" (DpT 1963,344-345).

Lamberts underbygger herefter sit argument med henvisning til 'undersøgelser', men går ikke nærmere ind i, hvilken kausal sammenhæng han forudsætter: Disponerer fattigdom for svag begavelse, eller er man fattig grundet svage evner? Lamberts artikel konstaterer blot en relation, som han argumenterer for på baggrund af statistik samt sine egne erfaringer. Lignende forståelser ses andre steder i materialet, her i en anden artikel om 'hjælpeskole-elever':

> "P.g.a. en ringe intellektuel aktivitet og et dårligt udviklet sprog går børnene ofte som blinde i deres omgivelser og får derfor en meget fattig forestillingsevne og meget lidt fantasi. Det hænger også sammen med det sociale miljø, børnene oftest kommer fra. Der har ikke fra hjemmet været tale om megen stimuleren og udvikling af barnets begrebsverden. Tværtimod lader det til, at de fleste hjælpeskolehjem kommer fra meget stimulifattige hjem" (DpT 1968,226).

Karakteristikken af hjælpeskoleelevens hjem peger på, at barnets svage begavelse kan skyldes en flerhed af faktorer, med "det sociale miljø" som en væsentlig grund. Intelligens står således - i dele af materialet - ikke som 'enkeltstående' problematik hos eleven, men kobles til andre forhold og særligt til hjemmet. Det siges sjældent eksplicit, men underliggende i beskrivelser af sammenfald mellem lav intelligens og *socialt set dårlige hjem* ligger en antagelse om, at intelligens er arvelig, ikke alene i form af en social, men også en biologisk bundet arv. Som vist forklares lav intelligens her med en flerhed af ugunstige dispositioner, der tilsammen udøver en determinerende virkning på eleven.

Intelligens fremstår som et indiskutabelt, 'objektivt' mål for barnets begavelse. Sideløbende, via koblingen til *Det sociale*, relativeres begrebet intelligens, fordi det her beskrives som påvirkeligt af det miljø, der omgiver barnet. Det væsentlige bliver imidlertid, at begge forhold betragtes som disponerende for en elevtype, der ikke passer ind i normalskolen. *Små evner* betragtes nemlig ikke alene som en hæmsko på grund af de kognitive udfordringer; det disponerer også for 'adfærdsforstyrrelser'.

Modenhed

Samtidig med at der i materialet findes en udbredt tiltro til eksistensen af en målelig intelligensfaktor, ses også en forestilling om eleven som et individ, der gennemløber en *modningsproces*. Elevens intelligens tænkes således som en faktor, hvis værdi nok kan fastslås her og nu, men som samtidig undergår biologisk styrede modningsprocesser. Det medfører, at elevens udvikling på dette område ikke kan forceres; man må afvente modningen. Spørgsmål om *modning* ses særligt i skriverier om *skolemodenhed* og i den sammenhæng, hvordan man på en sikker måde kan vurdere, om eleven er egnet til at starte i skole[132].

[132] *Skolemodenhed* diskuteres i en dansk sammenhæng allerede omkring år 1900, og i tiden efter anden verdenskrig sættes gang i anvendelse af prøver med henblik på vurdering af skolemodenhed (Andreasen & Ydesen 2015,98).

Skolemodenhed

Et særnummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift med temaet "Når barnet har vanskeligheder i skolen" indledes med en artikel om "skolemodenhedsproblemer", og indledningsvist konstateres et behov for viden på dette område: "Der tales meget om modenhed i den aktuelle pædagogiske diskussion, men ikke altid med samme betydning og lige klart" (DpT 1963,282). S. A. Tordrup[133]giver en definition af begrebet:

> "Modning (legemlig og/eller sjælelig) sker gennem vækst, en vækst der, både hvad struktur og tempo angår, drives frem af kræfter i individet, kræfter der kan føres tilbage til generne. Milieuet er ikke uden betydning for modningen (vel især dens tempo) men spiller dog en sekundær rolle" (DpT 1963,282).

Det følger af denne definition, at man principielt ikke kan fremtvinge en hurtigere udvikling:

> "Ved funktioner, der i det væsentlige udvikles gennem modning, er det som oftest vigtigere at vente end at træne" (DpT 1963,282).

I tekstmaterialet ses mange diskussioner af skolemodenhed, og ikke mindst om hvordan man bedst kan vurdere et barns modenhed. Tordrup søger med sin artikel at rydde uklarheder af vejen. Skolemodenhed er, siger Tordrup, et begreb for, hvorvidt et barn er modent til at starte i skole:

> "Et barn er skolemodent, når det er i stand til at fatte og gennemføre de opgaver, det stilles overfor i en 'almindelig' 1. klasse på tilfredsstillende måde ved en ganske jævn arbejdsindsats uden pres og uden anden hjælp end den, der almindeligvis gives børn i en 1. klasse" (DpT 1963,283).

Vurdering af skolemodenhed består i "en slags praktisk helhedsskøn", hvor følgende forhold indgår: Barnets *intellektuelle udvikling*, hvor Tordrup anfører at "vigtigst er her barnets intelligensudvikling" (DpT 1963,284). Endvidere barnets *arbejdsindsats*:

> "Barnets arbejdsindsats er afgørende for dets fremgang i skolen" (…). Barnet skal kunne "løse bundne opgaver". "En af årsagerne til, at en sagkyndig erklærer et meget velbegavet barn for skoleumodent, kan netop være, at barnet ikke tager de opgaver, der forelægges det i en prøvesituation, alvorligt, men straks 'glemmer' opgaverne og giver sig til noget andet, der interesserer det mere, eller søger at slippe fri for at løse opgaverne ved at sige: 'Det kan jeg ikke', før det endnu har forsøgt på det'" (DpT 1963,284).

Øvrige forhold, der indgår i vurderingen, er *sociale faktorer*, og særligt hvordan barnet klarer overgangen fra hjemmet til skolen, samt barnets *helbredstilstand,* det vil sige om barnet

[133] Sofus Albin Tordrup, lærer, mag. art. i psykologi. Hans disputats fra 1962 'Alder – skolestandpunkt' var en undersøgelse af, hvordan de yngste børn i skolens klasser klarede sig.

er svagt eller "sygeligt", og hvorvidt det har "tilstrækkelig kontrol over krop og lemmer" (DpT 1963,285).

Når *skolemodenhed* er et gennemgående tema i de to tidsskrifter, må det forstås i relation til den institutionelle energi, der i tiden er investeret i netop at sikre, at børn starter i skole på det optimale tidspunkt i forhold til deres udvikling. For tidlig skolestart medfører en risiko for, at barnet giver vanskeligheder i klassen; enten i form af at eleven ikke kan honorere krav til faglig kunnen, eller at eleven adfærdsmæssigt ikke kan tilpasse sig – eller begge dele.

I en artikel om "individual-klasser" for "undervisningspligtige skole-umodne elever" i Herlev beskriver lærer Gunnar Hansen, hvordan man i et forsøg har oprettet små klasser til elever, der er vurderet som skole-umodne. Man har bedt lærerne i disse klasser om at beskrive deres elever, og Hansen gengiver beskrivelserne i en samlet karakteristik af den skole-umodne elev:

> "Ukoncentreret, indesluttet, ufri, drømmende, forsagt, genert, tilbageholdende, kontaktsvag, begrebsfattig, opgivende, pjattet, småbarnlig" (Dpt 1964,74).

Ud fra beskrivelserne fastslår Hansen, at de skole-umodne elever lider af en form for "social umodenhed" (..) "som øjensynlig betyder mere end mangler i den intellektuelle udvikling" (DpT 1964,74). Han opsummerer, at de beskrevne træk "kan tænkes at danne baggrund for disse elevers ringe præstationer ved skolemodenhedsprøven" (DpT 1964,74).

Der arbejdes således på at få beskrevet træk ved typen 'skoleumodne elever', der således omfatter mere end elevens kognitive formåen, men hele barnets måde at deltage i klasserumsinteraktion på. Beskrivelsen af eleven som 'barnlig' peger på en opfattelse af, at eleven befinder sig på et lavere stadie i sin udvikling – et træk der generelt ses koblet til drengeelever (DpT 1970,115).

Det skole-umodne barn er altså et barn, hvis intelligensmæssige og sociale udvikling befinder sig på et sådant stadie, at barnet ikke kan agere som *skoleelev.* Umodenhed bliver således i praksis til et samlebegreb for alle de træk ved et barn, der betragtes som uønskede i en skolesammenhæng; træk der oftest er underforståede og kun glimtvis - som i beskrivelsen af Herlev-forsøget - ekspliciteres.

I tekstmaterialet beskrives en række erfaringer med vurdering af skolemodenhed med udgangspunkt i *Uppsalaprøven*[134], og der pågår en diskussion om, hvorvidt denne prøve på en valid måde måler det, den ønsker at måle, nemlig barnets modenhed i relation til skolestart. Skolepsykologen Wilhelm Marckmann[135] ønsker på baggrund af erfaringer med Uppsalaprøven at imødegå en del af de "kritiske synspunkter, der har været fremme det sidste års

[134] Uppsalaprøven var en såkaldt prognostisk gruppeprøve, udviklet af den svenske lærer Gösta Levin, der i samarbejde med psykologer på forsøgsskolen Emdrupborg blev oversat og bearbejdet til danske forhold. (Ydesen 2010,73).

[135] Wilhelm Marckmann var involveret i forsøg med brugen af elevtest ved Københavns forsøgsskole på Emdrupborg 1949-1965.

tid" (DpT 1964,316). Prøvens resultater må således "aldrig stå alene" og må suppleres af lærernes "sammenlignende iagttagelser" under prøven samt de oplysninger, som forældrene i en efterfølgende samtale giver om barnet (DpT 1964,316):

> "Som dengang fremhævet må der tillægges de supplerende oplysninger stor vægt, og selve prøven er nu som før kun et led i den fremgangsmåde, der følges, for at flest mulige oplysninger kan komme frem og blive brugt ved vurderingen af det enkelte barns situation" (DpT 1964,316):

Vurdering af skolemodenhed alene ud fra Uppsalaprøven er altså ikke så 'sikkert' endda, og tolkninger af barnets resultater må ske med indspil fra voksnes iagttagelser af barnet. Men netop dette element af 'subjektiv' vurdering kritiseres af skolepsykologen Jørgen Gregersen, der har foretaget en undersøgelse af "parathedsvurdering af børnehaveklasseelever". På baggrund af et "elevmateriale" på 120 elever, der har gået to år i børnehaveklasse, konkluderer han, at Uppsalaprøvens værdi er tvivlsom. Han kritiserer den udbredte praksis med "en isoleret anvendelse af skolemodenhedspointtallet og den omfattende procedure med forældreinterviews" (…) "Der bør stilles krav ved diagnosticeringen af umodenhed", siger Gregersen, og argumenterer for, at den nuværende procedure må suppleres med intelligenstestning af børnene (DpT 1970,117).

Skolemodenhed er altså et fænomen, hvis eksistens der ikke hersker tvivl om. Det, der deler vandene, er, hvordan man mest pålideligt kan *måle* modenhed: Med tests som primært eller sekundært redskab og via læreriagttagelser og oplysninger fra forældre. En alternativ position, som fremføres af skolepsykologen Per Schultz Jørgensen, argumenterer for, at skolemodenhed må vurderes på baggrund af barnets ageren i selve skolekonteksten[136].

Det er karakteristisk for diskussioner af skolemodenhed, at den underliggende problematik, som skolemodenhed refererer til – at beskytte skolen mod bestemte typer af elevadfærd – yderst sjældent bringes på bane. Tankegangen er i stedet - og her trækkes på normalfordelingskurven - at der i en børnegruppe forekommer en 'naturlig' fordeling af evner og potentialer. Opgaven er derfor at sørge for, at børnene placeres i de instanser, der er tilpasset til deres specifikke niveau. Det er som sådan ikke denne praksis, der diskuteres, men derimod med hvilken sikkerhed man kan styre den, og særligt hvordan prøver kan bidrage til at forudsige elevers adfærd i skolen.

Modenhed som pubertetsproblematik

Hvor fænomenet skolemodenhed er knyttet til (potentielle) udfordringer med de yngste elever, så ses antagelser om modenhed også at spille en rolle i forhold til skolens ældre elever. Her er det begrebet *pubertet*, der indgår i forklaringer af forskellige former for forstyrrende adfærd. Ligesom i tænkningen om *skolemodenhed* ligger der i forestillingen om *pubertet* en antagelse om, at individet udvikler sig i takt med en naturlig lovmæssighed, der dog indebærer en række – også naturlige – individuelle variationer. Puberteten forstås som en art

[136] Per Schultz Jørgensens argument behandles i analysekapitlet *Trivsel, roller og samspil.*

bio-psykisk udvikling, idet den refererer til både fysiologiske og psykologiske udviklingsdynamikker og betragtes som noget midlertidigt, en fase, som den unge skal igennem.

Børnepsykiateren J. Egsgaard gennemgår en række årsager til "kontaktforstyrrelser" hos børn. Et årsagskompleks ligger i de "normale kontaktvariationer", der blandt andet omfatter puberteten som en periode, hvor barnet kan blive kontaktsky eller ængsteligt over for omverdenen. Opgaven for børnepsykiatrien er at være i stand til at lokalisere en eventuel patologisk årsag til kontaktforstyrrelser for herefter at kunne behandle den. Pubertet er imidlertid ikke en patologi, men én af flere vanskelige faser i barnets liv, hvis forskellige udtryk man må kende til. En problematik for eksperterne er her, at en række udtryk både kan være symptomer på pubertet, men også på mere 'alvorlige' tilstande. Børnepsykiateren Anker Østergaard skriver, at "symptomatologien i psykiatrien ikke uden videre er udtryk for, hvilken tilstand det drejer sig om" (SP 1966,53). Pubertet er en differentialdiagnose, dvs. en af flere mulige forklaringer på et barns symptomer:

> "Rapseri, enuresis[137], skolevægring, ulydighed, voldsomhed, drilleri, jalousi, løgnagtighed, seksuelle udskejelser (…) kan alle sammen være udtryk for en forholdsvis ligegyldig og forbigående tilstand, eller det kan være udtryk for en mere dybtgribende patologisk tilstand. Kun en nærmere undersøgelse af personlighedens struktur, af personens intrapsykiske forvaltning kan sige noget sikkert om, hvilken tilstand det drejer sig om" (SP 1966,53).

Det fremgår, at pubertet er en sådan "ligegyldig og forbigående tilstand", som ikke i sig selv kræver psykiatrisk bistand, og ifølge Østergaard er "rapseri et almindeligt symptom i præpubertet og pubertet" (SP 1966,53). Psykologen Lise Haslund skriver analogt hertil i sin artikel om skolefobi, at "skolenægten" ikke behøver at være udtryk for "neurotiske" eller "grænsepsykotiske" tilstande i barnet, men kan være en "pubertetsreaktion" (SP 1965,183).

Forfatterne ses her, som andre steder i materialet, optagede af at kunne opstille sondringer mellem forskellige årsager og deres relationer til forskellige symptomer. Det handler om at 'skille fårene fra bukkene'; at være i stand til at fastslå, hvilke symptomer der kan forklares med eksempelvis pubertet, udviklingsforstyrrelser eller hjerneskade. Den svenske børnepsykiater Elis Regnér peger på, at årsager til "disciplinsvårigheter" i skolen kan involvere flere faktorer, herunder pubertet. Regnér skriver om "kollektive disciplinsvårigheter", at de

> "har synbarligen något samband med de psykiska pubertetsförändringarne, som folkskolens lärare nu får uppleva hos sina elever på et påtagligare sätt än för (DpT 1961,97).

De typiske udfordringer, læreren i dag møder, er:

> "skolebesvär av pubertetstyp: blandingen av likgildighet, apati och oppositionslusta, trötthet, hängighet, retlig självhävdelse och demonstrativ nonchalans, stingslig advokatyr, aggressiv och sårbar självupptagenhet – allt givetvis skiftande efter personlighet och begåvning" (DpT 1961,97).

[137] Enuresis: Ufrivillig eller utilsigtet vandladning i seng eller tøj (sundhed.dk)

Skønt "psykiske pubertetsforandringer" trækkes frem som samlebetegnelse for en bred palet af adfærdsvanskeligheder i skolen, så stopper granskningen af sådanne problemer ikke her – det må undersøges, hvorvidt det, der fremtræder som pubertetsforandringer, kan have mere komplekse forklaringer. Regnér argumenterer således for, at der kan være tale om flere faktorer, der ved deres samspil virker forstærkende:

> "Men även i många av dessa fall är puberteten ändå icke den dirakta orsaken til disciplinsvårigheterna som f.ö. ibland ingår som ett led i allmän vanart. Det finns en förhistoria" (DpT 1961,98).

En sådan forhistorie kan handle om, at noget er gået skævt i barnets udvikling - en udviklingsanomali, som puberteten er med til at accentuere. Regnér giver et eksempel:

> "Ibland kan man observera hur t.ex. en flicka som under uppväxten varit lättskött oc ambitiös men hämnad och ulustig, i puberteten svänger om till stark aggressivitet, omättligt trots och öppen nonchalans och olydnad" (DpT 1961,98).

I dette tilfælde kan det være en i barndommen udviklet neurose, som ved pubertetens mellemkomst ændrer udtryk. Pubertetsvanskeligheder kan altså være den umiddelbare og oplagte forklaring, men ikke den egentlige årsag. Hypotesen om pubertet kan tilsløre det egentlige årsagsforhold, i dette tilfælde neurosen, der 'taler' gennem puberteten.

Forklaringer på forstyrrende elever, der involverer pubertet, ses ikke på samme måde som skolemodenhed at have udviklet et eget domæne med test og inklusionskriterier. Pubertet optræder mest af alt som en hypotese, som der ikke lægges energi i at undersøge yderligere. Forklaringen *pubertet* optræder således oftest i forbindelse med diskussioner af problemstillinger, hvis årsager synes vanskelige entydigt at fastslå, og pubertet kommer til at fungere som en 'reserveforklaring' til de tilfælde, hvor der ikke kan diagnosticeres en egentlig patologisk tilstand hos eleven. Pubertet udgør et reservoir for en række symptomer hos de ældre elever i skolen, der kan strække sig fra vigende deltagelse til former for støjende og 'dominerende' adfærd. Pubertet viser sig som en kategori, hvor ellers uforklarlig adfærd hos de ældste kan placeres, men også som en kategori, man som ekspert må være lidt varsom med: Der kan ligge andre, og mere gennemgribende, patologiske forhold til grund for elevens adfærdsmønster.

Begrebet pubertet ses i løbet af perioden at få fornyet aktualitet. Op gennem 1960'erne fortsætter en stigende andel af eleverne i folkeskolen ud over de 7 års undervisningspligt, og i slutningen af 1960'erne diskuteres fra politisk side planer om en udvidelse af undervisningspligten til 9 år. Dansk pædagogisk Tidsskrift bringer i 1968 referater af en række oplæg fra et debatmøde med temaet "Problemer ved udvidelse af undervisningspligten". Skoledirektør Kr. T. Jensen kommer med den vurdering, at "undervisningspligtens forhøjelse vil medføre større disciplinære problemer end dem, vi kender nu". En forudsætning for, at reformen kan lykkes, er derfor, at de elever, der i dag forlader skolen efter 7. klasse, vil være i stand til at "tilpasse sig skolen" (DpT 1968,99). Men også skolen må vise evne og vilje til at rumme nye grupper af elever, og her bringer Jensen temaet om pubertet ind: Lærerne må

"have et særligt kendskab til pubertetspsykologien og de unges problemer" (DpT 1968,100). Det må være muligt at "finde frem til arbejdsmåder, til en omgangsform og et stofvalg, som kan engagere eleverne – også de vanskelige" (DpT 1968,99).

Kategorien pubertet bidrager til at gøre forstyrrende adfærd hos skolens ældste elever meningsfuld. Pubertet forstås som en bio-psykisk overgangsfase, som alle unge gennemløber, og som sådan er den styret af kræfter som eleven ikke har herredømmet over. Med en forståelse af puberteten som en naturlig udviklingsfase bliver det i en progressiv fortolkning op til skolen at sørge for, at man ved hjælp af en særlig viden om psykologi og didaktik kan forebygge risikoen for forstyrrelser i de ældste klasser.

Regnérs og Jensens tekster peger yderligere på, hvordan forståelsen af pubertetsproblemer er koblet til brydninger i forståelsen af skolens disciplinerende arbejde og traditionen for udskillelsen af *den forstyrrende elev*. I pagt med nyere skoletanker fremfører Jensen det synspunkt, at læreren ikke længere blot kan 'eksportere' eleven til en anden foranstaltning (DpT 1968,99), mens Regnér skriver, at pubertetsadfærd er et voksende problem i skolen, der ikke kun har naturgivne årsager, men også skyldes svigtende disciplin i skolen og i hjemmene. Puberteten figurerer som en slags urkraft, som på den ene side må respekteres og indgå i skolens normalforventning til de ældre elever, på den anden side er bøjelig – det handler om at lægge opdragelsen og miljøet til rette på måder, der hindrer at denne kraft får uhindret afløb.

Opsamling: Organisme og anlæg

Med figuren *Organisme og anlæg* forklares elev-forstyrrelser som grundet i en biologisk organisme med en egen udviklingslogik. Denne forståelse ligger under de tre tematikker *hjernen, intelligens og modenhed*, der på forskellige måder tegner et billede af barnet som underlagt naturens love.

Særligt *hjerneskaden* udgør en hypotese, som aktører ihærdigt forsøger at bevise som en væsentlig, men hidtil ikke-erkendt, årsag til forstyrrende adfærd. Som i forbindelse med flere af de øvrige figurer gøres der bestræbelser på at opsamle og beskrive adfærdstegn og få dem gjort til symptomer, der peger tilbage på hjerneskade. Ideen om hjerneskade som forklaring ses omgærdet med optimisme, men samtidig med tvivl: Symptomerne er ikke specifikke, og det at stille diagnosen hjerneskade er på nuværende tidspunkt mere 'kunst end videnskab'. Tilhængerne ses imidlertid at rette skytset mod de 'skrøbelige' forklaringer, der vanligvis bringes på banen - *opdragelsesproblemer, søskendejalousi, ødipalkonflikter* – som de i stedet betegner som sekundære. Hjerneskaden udgør således et nyt bud på en medicinsk videnskabeligt funderet forklaring, der udfordrer figurer som *Det psykiske* og *Opdragelsen*.

Temaerne *intelligens* og *modenhed* kan siges tilsvarende at udtrykke en tiltro til, at elevers vanskeligheder i skolen kan henføres til biologisk funderede forhold. Både *intelligens* og *modenhed* er imidlertid institutionaliserede forklaringer i den forstand, at de begge er genstand

for skolepsykologiens testpraksis og dermed udgør vigtige elementer i sorteringen af elever til specialundervisning. Intelligens ses koblet med arvelighed, der ikke alene forstås som genetisk, men også social. En anden modenheds-tematik er puberteten, der fungerer som et forklaringsreservoir for 'adfærdsproblemer', som i takt med udvidelsen af undervisningspligten betragtes som en stigende udfordring i skolen.

Kapitel 14. Trivsel, roller og samspil

Figuren *Trivsel, roller og samspil* refererer til forståelser, der betragter *den forstyrrende elev* som indlejret i relationen mellem eleven og miljøet. Hvor de øvrige figurer lokaliserer 'problemets' ophav hos enten forældrene (*Opdragelsen*, *Det psykiske*), i samfundsmæssige strukturer (*Det sociale*) eller i barnets biologiske og genetiske udrustning (*Organisme og anlæg*), så placerer figuren *Trivsel, roller og samspil* eleven som et element i en relationel kontekst. Skolens vanskelighed med *den forstyrrende elev* føres her tilbage til skolen selv, hvilket også betyder at håndteringen af denne elev ideelt set må foregå i den sammenhæng, hvori problemet er opstået.

I tekstmaterialet ses forståelser som denne tydeligst i anden halvdel af 1960'erne, hvor den får energi fra socialpsykologisk teori samt af progressive skoletanker og de pågående politiske bestræbelser på at modernisere skolens ordensparagraf. Denne tænkning indebærer, at læreren kommer i centrum som mulighedsbetingelse for, at elever bliver forstyrrende. Tendentielt betyder det, at udpegningen af eleven som problem erstattes af en udpegning af læreren som problem, idet klasseværelset ses som den enkelte lærers domæne og ansvar.

Kapitlets analyser viser, hvordan denne grundlæggende forståelse af sammenhængen mellem adfærd og kontekst folder sig ud gennem en række temaer og begreber: Et fokus på skolen som *udviklingsmiljø* og på, hvad der kendetegner et godt *klima* i klassen. En diskussion om *disciplin* i skolen og hvordan læreren med pædagogiske metoder kan fremme elevens *motivation*. Og en præsentation af *gruppepsykologi*, der skal give læreren redskaber til at håndtere *samspillet* i klassen.

Skolen som elevens udviklingsmiljø

En grundantagelse i den overordnede figur ligger i forståelsen af, at eleven er et individ i *udvikling*. Det, der skal udvikles, er ikke alene faglig kunnen, men også elevens *personlighed*, hvilket her vil sige en form for individualitet[138]. Eleven tales frem som et erfarende og meningsskabende subjekt, og der samler sig en interesse for, hvordan skolen og læreren skaber rammer for dette elevsubjekt. Denne tænkning betyder, at fænomenet *den forstyrrende elev* tilskrives et nyt indhold og mening: Elevens adfærd er udtryk for 'naturlige' svar på ugunstige rammer. Det beskrives således, hvordan elevers oplevelser af "modgang" og "nederlag" i skolen kan medføre reaktioner som "aggression", "forstyrrende adfærd" eller "lømmelstreger" (DpT 1962,25). Lærerens manglende forståelse for børns forskellige udfordringer, såsom "indlæringsvanskeligheder", kan være årsag til "adfærdsvanskeligheder" (DpT 1968,112). *Den forstyrrende elev* er altså et subjekt, der *reagerer* - naturligt, og dermed fornuftigt - på ydre forhold og påvirkninger, hvilket sætter skolen og klasserummet i centrum som kontekst for barnets menings- og erfaringsdannelse.

[138] Som i figuren *Det psykiske* er *udvikling* og *personligheden* også i fokus her, men først og fremmest med fokus på, hvordan miljøet fungerer som vækstbetingelse for, at eleven kan udvikle sig til et selvberoende individ med vilje og evne til at arbejde alene og sammen med andre.

Denne tænkning omfatter ikke kun elever, der i forvejen er identificeret som nogle der har vanskeligheder, men alle elever. Skolen betragtes som et miljø, der i sig selv indebærer en risiko for, at børn ikke trives. Forstyrrende adfærd kan således forstås som udtryk for, at elever er *skoletrætte* (DpT 1968,112; SP 1970,377) og lider under svigtende *motivation* (DpT 1970,504;1963,319); det vil sige affødt af, at skolen ikke magter at skabe trivsel for sine elever.

I artiklen "Skolen som udviklingsmiljø" kritiserer den norske skolepsykolog Einar Haugaa fraværet af opmærksomhed på skolemiljøets betydning. Skolen må nemlig ses som "en vigtig del av barnas totale utveklingsmiljø, sett i relasjon til både kunnskapstilegnelse og personlighetsutvikling" (SP 1969,12). Mange skolemiljøer har en direkte negativ indflydelse på barnets udvikling, set fra en "mentalhygiejnisk" vinkel:

> "Foruten at skolemiljøet i mange henseender er lite gunstig for barnets utvikling på disse områder, vil vel de fleste av oss være kjent med atskillige barn med emosjonelle og atferdsmæssige problemer, hvor skolemessige forhold representerer den utløsende eller forsterkende faktor – i en del tilfeller er det centrale årsakskompleks (SP 1969,13).

"Disciplinproblemer og tilkortkomningsproblemer" må derfor ses i en større sammenhæng, siger Haugaa (SP 1969,15). En sådan sammenhæng formuleres af cand.psych. Eggert Petersen i et foredrag for skolepsykologer:

> "Enhver adfærd er et udslag af samspillet mellem personen og det aktuelle miljø, og selv om det er personen, der er bærer af adfærden (symptomet), viser adfærden dog - ud fra en deskriptiv betragtning - i lige grad hen til det aktuelle miljø, som til personen" (SP 1967,354).

Den skolekritik, som ligger i forståelsen af en sammenhæng mellem skolemiljøet og elevers adfærd, formuleres som et spørgsmål om *trivsel*. Eggert Petersen siger, at hvor begrebet "tilpasning" anskuer samspillet normativt, ud fra omgivelsernes synsvinkel, så betyder begrebet trivsel, at samspillet ses med individets øjne:

> "At anlægge en trivselsbetragtning er at tage individets perspektiv – imod systemet eller imod miljøet" (SP 1967,354).

At tale om "elever med tilpasningsvanskeligheder" er derfor det samme som at sige, at omgivelserne har vanskeligheder med at tilpasse sig eleven. I videre forstand er disse omgivelser ikke blot skolen, men hele samfundet – med Petersens formulering: "Til den tilpasningsvanskelige ungdom svarer der et tilpasningsvanskeligt samfund" (SP1967,354).

Dette betyder, at det ikke længere er rimeligt at tale om "tilpasningsvanskelige unge", og i stedet "bør vi måske snarere tale om unge, der er samspilsramte". Frem for at tænke "endimensionalt, statisk og moralsk" bør man tænke "samspilsorienteret, dynamisk og relativistisk" (SP 1967,354).

Begreberne *trivsel* og *samspil* antager her en humanistisk, socialpsykologisk[139] form og indgår i et alment forsvar for elever, der i tiden går under betegnelsen tilpasningsvanskelige. Med introduktionen af termen *samspilsramt* - der også ses i andre af materialets tekster i slutningen af 1960'erne - rettes en kritik mod skolen og dens krav om konformitet: Der er behov for at erstatte en individualiserende, moralsk betonet udpegning af *den forstyrrende elev* med en saglig tilgang baseret på indsigt i, hvad der producerer mistrivsel hos elever. Petersens indspil indebærer en radikalt formuleret kritik: Ikke blot skolen, men hele samfundet, kan problematiseres, hvilket til en vis grad aflaster læreren for ansvar. *Den forstyrrende elevs* forstyrrelse 'tilhører' således hverken et elevsubjekt eller snævert set den enkelte lærer; skolen må forandres. [140]

Klassens klima og den naturlige disciplin

Figuren *Trivsel, roller og samspil* aktiveres således som led i argumenter om, at skolen må moderniseres, hvilket særligt sker i forbindelse med debatten om den nye ordensbekendtgørelse, der udspiller sig i tidsskrifterne.[141]

I denne debat står *disciplin* som et centralt, men samtidig forkætret begreb, som søges opblødt eller reformuleret som klassens *klima* og *den naturlige disciplin.* I artiklen "Nye straffe i skolen? " redegør lærer og stud.psych. Gudrun Aspel for tankerne bag skolens nye "disciplinparagraf". Det af ministeriet nedsatte udvalg har lagt vægt på et synspunkt, hvor

> "disciplin i skolen aldrig er et mål i sig selv, men en naturlig disciplin vil udspringe af den enkelte arbejdssituation med deraf følgende regler og krav" (DpT 1966,295).

Det bedste middel mod uro og forstyrrende elever er, mener Aspel, "et godt arbejdsklima i skolen, understøttet af en positiv interesse fra forældrene" (DpT 1966,295). Formanden for forældreorganisationen Skole og Samfund, Wilhelm Dupont[142], formulerer hvad han ser som en forudsætning for et godt arbejdsklima, nemlig en lærer, der benytter sig af moderne metoder:

> "Den moderne lærer har andre metoder end straf. Han drømmer end ikke om at slå endsige bruge lussinger eller åndelig tortur" (SP 1966,136).

Hvad der i diskussionerne kaldes 'disciplinproblemer', betragtes som uløseligt forbundet med lærerens metoder. Cand.psych. Arne Sjølund skriver at "disciplinproblemer er noget, der nødvendigvis vil forekomme i en indlæringssituation, men er en følge af uhensigtsmæssig tilrettelagt undervisningsproces" (SP 1967,125).

---

[139] Eggert Petersen refererer til den amerikanske socialpsykolog Kurt Lewin.

[140] Dette element i Petersens oplæg refererer også til figuren *Det sociale*, men diskuteres i nærværende afsnit, fordi det særligt knytter an til trivsels- og samspilsdiskussionen.

[141] Bekendtgørelsen omtales i tidsskrifterne ofte som 'ordensbekendtgørelsen' eller 'disciplinparagraffen'.

[142] Dupont var medlem af det udvalg, som undervisningsminister Kresten Helveg Petersen i 1964 nedsatte med det formål at forberede ny lovgivning om disciplinære foranstaltninger i folkeskolen. Udvalget, der gik under navnet 'spanskrørsudvalget', nedkom med sit forslag til nye regler i 1966 (Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard og Ydesen 2014,205-206).

Dette underbygges af, at nogle lærere har disciplinproblemer med elever, som andre lærere ikke oplever problemer med. Således synes sådanne problemer først og fremmest forbundet med lærerens praksis. Disciplinproblemer er "altså ikke noget, der forekommer generelt, men kun under visse betingelser. Betingelser der muligvis kan ændres" (SP 1966,125). Problemet er ikke eleverne, men, siger Sjølund, at man i skolen bygger på "pligtprincippet" frem for "lystprincippet" og anvender en lærercentreret, og ikke en elevcentreret, "påvirkningsform" (SP 1966,127). Han konstaterer, at skolen i dag har måttet give afkald på magtmidler "tvunget af en samfundsudvikling i demokratisk retning". Det har medført at man har "opgivet grundlaget for den ydre autoritet (…) men ikke erstattet den med grundlaget for en indre disciplin, elevens selvdisciplin skabt gennem medbestemmelse og medansvar" (SP 1966,127).

Konsekvensen af denne tænkning bliver, at skolen må vende blikket mod sig selv. I skolens hverdag bør således etableres et miljø, der virker fremmende på elevens *motivation*. Sjølund skelner mellem to former for motivation, den primære og den sekundære, hvor skolen traditionelt har satset på den sidste. Om "indlæringsaktiviteten" gælder det imidlertid:

> "Hvis den ikke udføres af lyst (primær motivation), men baseres på sekundær motivation, enten for at opnå en belønning (karakter, diplom, medalje, etc.), eller for at undgå en straf (eftersidning, seddel, påtale, etc.), jo flere disciplinproblemer opstår der" (SP 1966,126).

Denne sammenhæng kan underbygges af "udenlandske undersøgelser, bl.a. laboratorieeksperimenter", der har vist at

> "der er to faktorer der har indflydelse på forekomsten af disciplinærmidler: Elevens lyst til at beskæftige sig med indlæringen" [og] "pædagogens måde at gribe sagen an på. De to er indbyrdes afhængige" (SP 1966,126).

I tidsskriftsmaterialet kan iagttages løbende diskussioner af, hvordan man kan virkeliggøre skiftet fra en lærercentreret til en elevcentreret, motiverende undervisning – her cand.psych. Mogens Jansen:

> "Læreren skal også være opmærksom på, at en undervisning, der gør børnene for passive, nok kan give ro i begyndelsen, men at den tillige vil resultere i ringere resultater – og deraf også følgende manglende "ro" - siden" (DpT 1963,318).

Undervisningen skal give mening for eleven: "Motiveringen må man ikke se bort fra" og "klimaet i klassen" har stor betydning for "tilpasning" og dermed også for "indlæring" (DpT 1963,318). Læreren må vænne sig til ikke selv at være midtpunkt; det er elevers eget arbejde med materialer, der skal være det centrale i undervisningssituationen. Læreren må således "systematisk interessere sig for elevernes arbejdsvaner" (DpT 1963,325-326)[143]. Det handler om at aktivere elever via arbejde, hvilket på én og samme tid kan forebygge, at

[143] Artiklens tekst ledsages af fotos af elever, der sidder foroverbøjede over noget undervisningsmateriale, som de tilsyneladende er intenst optagede af at arbejde med. I tidsskriftsmaterialet optræder generelt illustrationer, der har til formål at understøtte teksternes budskaber. Denne del af materialet har jeg af hensyn til analysearbejdets omfang ikke bearbejdet systematisk, selv om der givetvis er et analytisk potentiale i det.

uønskede elev-aktiviteter finder sted, men også synes at tale til et foretagsomt, skabende individ i eleven. I et indlæg om "tilpasningsproblemer" i skolens ældste klasser siger skoledirektør K.T. Jensen:

> "Spørgsmålet er, om man kan finde frem til arbejdsmåder, til en omgangsform og et stofvalg, som kan engagere eleverne – også de vanskelige" (DpT 1968,99).

Jensens overvejelser falder i forbindelse med en forestående udvidelse af undervisningspligten, og de nye pædagogiske metoder ses også at tjene det pragmatiske formål at få 'ro i klassen':

> "Opgaven er at beskytte arbejdsroen for de elever, som ikke frembyder særlige vanskeligheder, og også at sikre de tilpasningsvanskelige elever et rimeligt udbytte af skoletiden" (DpT 1968,99).

Derfor må det overvejes, siger Jensen, "om det vil være muligt at stille et sæt positive midler på benene" (DpT 1968,99).

De positive midler i lærerens arbejde handler således dels om at udvælge stof og undervisningsmateriale, der kan engagere og motivere elever, dels om at kunne tilrettelægge et frugtbart gruppeklima, hvilket indbefatter, at læreren på en ny og professionaliseret måde arbejder med autoritetsudøvelse. Flere steder optræder beskrivelser af, hvordan læreren må reflektere sin lærerrolle i lyset af de tre ledelsesformer *demokratisk*, *autoritær* og *laissez faire* (SP 1966,129; SP 1965,182). Den ideale ledelsesform udses til at være den demokratiske, men det beskrives her også, at denne ledelsesform medfører, at læreren står i en ny og usikker situation. Her skolepsykologen Arne Søegaard:

> "Det er nok rigtigt, hvad nogle fremhæver, at hvad man tidligere klarede ved at spille på en fjern og ophøjet autoritet ikke i dag så let klares, fordi afstanden mellem elev og lærer er blevet mindre. Klasserne bliver mindre, lærerne interesserer sig mere for den enkelte elev, og eleverne ser lærerne som mennesker og ikke som "institutioner", men det fører også med sig, at lærerne oplever flere sider ved eleven og derfor inddrages stærkere i elevens problemer" (DpT 1968,178).

At der må etableres nye og anderledes relationsformer i klasseværelserne ses imidlertid som en nødvendighed og en opgave, som læreren må håndtere ved hjælp af lige dele viden og "personlighed". Der tales om "læreregenskaber" som en art sammenløb af en personlig indstilling og faglig kunnen, og det erkendes, at dette er en stor opgave for læreren (DpT 1965,181).

Fokuseringen på klassens klima kan siges at kondensere svar på spørgsmål om, hvordan skolen skal håndtere nye tanker om eleven og pædagogikken[144]. Det forekommer ikke overbevisende alene at forstå *den forstyrrende elev* som udtryk for en mangelfuld disciplinær

[144] Man kan hæfte sig ved, at aktører med tilknytning til skolepsykologien fylder meget i tidsskrifternes debatter om, hvordan skolen må gentænkes, og at der er få lærere i debatten om dette emne. Det kan ses i sammenhæng

indsats fra forældres og læreres side – der må fokuseres på det miljø, der synes at være medproducent af sådanne elever. Blikket rettes her imod selve undervisningen i klasserummet og de virkninger, som lærerens metoder kan have på eleven. Der må sættes ind i forhold til elevens lyst til at lære, og aktiveringen af en sådan trang bliver selve nøglen til en forebyggelse af, at uro og forstyrrelser opstår i klasserummet. I dette moment kommer elevens indre i fokus, og der spørges til, hvordan man via moderne undervisningsmetoder og ændrede relationsformer i klasserummet kan befordre elevens ansvarlige deltagelse. Denne tænkning ses begrundet i psykologisk teori om motivation[145] og forbindes endvidere med visioner om skolen som en instans, der skal danne eleven som demokratisk samfundsborger.

En skole, hvor eleven forventes ubetinget at adlyde læreren, udgør ikke et hensigtsmæssigt udviklingsmiljø. Formanden for forældreorganisationen Skole og Samfund, Wilhelm Dupont er den, der i tidsskriftsmaterialet mest programmatisk lancerer argumenter om demokrati som grundsten i fremtidens folkeskole. I en kommentar i anledning af lanceringen af betænkningen understreger han, at børnene allerede fra første klasse må bringes ind i "samarbejdets atmosfære" (SP 1966,137). Demokrati i skolen har vide perspektiver, både her og nu for den enkelte elev, og for hele samfundets og nationens fremtid:

> "Det er ikke bare et spørgsmål om skolens atmosfære. Det er ikke bare et spørgsmål om den enkelte elevs trivsel. Det er simpelthen et spørgsmål om vor sociale, kulturelle og menneskelige indstilling. Det er et spørgsmål om demokratiets eksistens" (SP 1966,137).

Indførelsen af demokratiske samarbejdsformer i skolen kan endog tænkes at have en forebyggende virkning på 'disciplinproblemer'*:*

> "Det er da muligt, at vi gennem dette kan undgå de mange adfærdsvanskelige og miljeuskadede" (SP 1966,137)

Visionerne om indførelsen af nye undervisnings- og omgangsformer i skolen ledsages af en optimistisk tiltro til perspektiverne i dette projekt. Men samtidig formuleres en vis bekymring for de (uønskede) effekter, dette kan have på disciplinen. De progressive skoletanker ses således at udgøre et paradoks i relation til spørgsmålet om *den forstyrrende elev*. Samtidig med at nye 'positive' metoder forventes at bidrage til elevers arbejdsglæde og udvikling, så ses de også som risikable, fordi de i sig selv kan afføde problemer med forstyrrende elever. Den *elevcentrerede* undervisningsform (SP 1966,127), som skal bidrage til at skabe et frugtbart skolemiljø, synes nemlig at forudsætte en særlig selvansvarlig elevtype. I en artikel

---

med tidsskrifternes målgruppe og generelle overvægt af psykologi-uddannede skribenter (cand.psych. eller uddannelse som skolepsykolog fra Danmarks Lærerhøjskole). Men min gennemgang af fagbladet *Folkeskolen* 1960-1970 viser, at der heller ikke her findes ret mange tekster om visioner for forandringer af skolen og lærerarbejdet skrevet af lærere. Læreres indlæg omhandler i stedet ofte skolens rammer, fx klassekvotienter, og betydningen heraf for lærernes muligheder for at opfylde de politiske tanker om skolen i 1960'erne.

[145] I slutningen af 1950'erne udkommer i Danmark flere videnskabelige afhandlinger centreret om individets motivation, blandt andet K.B. Madsens disputats *Theories of Motivation* (1959). Madsens disputats var en gennemgang af 20 motivationsteorier, især nyere amerikanske (Køppe 1983,181-185).

om "specialpædagogisk behandling af børn med emotionelle vanskeligheder" skriver lærer og stud.pæd.psych. K. Roesgaard Hansen:

> " (…) at jo mere avanceret pædagogik vi anvender i skolen, jo større bliver behovet for at udskille elever med emotionelle vanskeligheder. Udviklingen henimod friere aktivitetspædagogik og gruppearbejde er uden tvivl til gavn for de fleste elever, men denne pædagogik øger samtidig usikkerheden hos elever med emotionelle vanskeligheder" (DpT 1970,504).

Hvorvidt 'elevcentreret undervisning' er velegnet til alle skolens elever, står således som et åbent spørgsmål. På den ene side tales nye undervisningsformer frem som ideal for fremtidens pædagogik i skolen, på den anden side ses dette som en potentielt 'farlig' vej at gå.

Gruppen: Relationer og kommunikation

I tidsskrifterne præsenteres teorier og metoder, der skal gøre læreren i stand til at tilrettelægge et undervisningsmiljø i tråd med de nye tanker, og her er det særligt teorier om *gruppen* og *kommunikation*, der står i centrum. Arne Sjølund[146] introducerer gennem flere artikler til *gruppepsykologi*[147], og hvordan denne kan bidrage til at forstå og håndtere 'skolevanskeligheder'. Set fra et gruppepsykologisk perspektiv må elevens adfærd forstås som knyttet til relationer i gruppen:

> "Et barns opfattelse af sig selv er en afspejling af, hvilken position det har i gruppen, hvorfor gruppetilhørsforhold får stor betydning for det enkelte barns personlighedsudvikling" (SP 1964,42).

Det følger heraf, at "årsagen til et barns skolevanskeligheder kan tit søges i dets forhold til "de andre"" (SP 1964,41). Konsekvensen af denne indsigt er, at

> "man er ved at blive klar over, at børns tilpasningsvanskeligheder må behandles i relation til det sociale felt, som barnet skal tilpasses" (SP 1964,41).

Sjølund udgiver i 1965 en bog om gruppepsykologi, der omtales af lærer Bo Jakobsen[148]. Han indleder med at fastslå gruppepsykologiens relevans i skolen:

> "En lærers opgave er at virke mellem mennesker, at have med mennesker at gøre. Jo mere forståelse for og indsigt i samspillet mellem mennesker, hvad der sker, når man er sammen, hvordan man virker på hinanden etc., desto bedre lykkes vel opgaven. Derfor må det være af

[146] Arne Sjølund var cand.psych. og ansat ved Danmarks Pædagogiske Institut og Danmarks Lærerhøjskole som underviser og afdelingsleder. Sjølund udgav i 1965 en bog om "gruppepsykologi" og afholdt fra anden halvdel af 1960'erne kurser i dette emne.

[147] Internationalt og i dansk sammenhæng har socialpsykologisk tænkning været på banen siden 1930'erne, hvor den blandt andet dukker op i børnepsykologien. Ifølge psykologen og videnskabsfilosoffen Simo Køppe får den mere vind i sejlene i 1950'erne og 1960'erne, hvor den medfører, at der "sker en relativering af subjektet i forhold til dets sociale omgivelser" (Køppe 1983,189-190).

[148] Det fremgår af teksten, at Jakobsen har deltaget i et "træningskursus" i gruppepsykologi, som Arne Sjølund har afholdt. Jakobsen anbefaler stærkt denne type kursus og dets anvendelighed for lærere, " (…) idet individet ved hjælp af de andre gruppemedlemmer ligesom ser sin egen adfærd over for andre mennesker i en slags spejl. Derved bliver man opmærksom på uheldigt virkende sider af sin egen personlighed og får mulighed for at rette disse" (DpT 1965,455).

> betydning, at vi tilegner os, forstår, og prøver at anvende noget af den viden, der i disse år kommer frem om forholdet mellem mennesker. Denne viden, *socialpsykologi*, kan sammenholdes med vor målsætning for opdragelsen, og udformes til en praktisk anvendelig socialpædagogik" (DpT 1965,453).

Lærerens opgave defineres her som socialpædagogisk, og socialpsykologien inviteres ind som redskab til bedre at kunne forstå eleven som et individ i samspil. Jakobsen argumenterer for, at en række af de problemer, som man ikke kan løse ved "individuel behandling", såsom "disciplinproblemer, tilpasningsproblemer, indlæringsmodstand og andre problemer" kan nu, ved gruppepsykologiens mellemkomst, løses "på saglig basis", fordi den sætter læreren i stand til at tilrettelægge en "pædagogisk påvirkningsstrategi" (DpT 1965,455). Af den positive omtale fremgår det, at bogen giver læreren nødvendig viden om emner som eksempelvis "gruppepres", "lederens sammensvejsning eller splittelse af gruppen", "forskellige gruppeklimaer", "forskellige former for autoritet og autoritetsudøvelse" samt "påvirkning af den enkelte via gruppen" (DpT 1965,456). Jakobsen konkluderer, at bogen er

> "meget anvendelig for den arbejdende pædagog (…). Særlig m.h.t. forståelse for klassens sociale liv, viden om hvordan man kan få størst muligt resultat ud af gruppearbejdsformen, samt om virkningen af forskellige former for læreradfærd (…) " (DpT 1965,456).

Interessen for at undersøge samspilsdynamikker ses i materialet også i et fokus på *kommunikation*. I artiklen "Forstår vi eleverne – og forstår de oss? præsenterer mag.art. Hårvard Rian fra Pedagogisk Forskningsinstitut i Oslo studier af klasserumsinteraktion:

> "Klassegruppen er et socialt system, formelt organisert for å gi deltagerne økt kunskap og ferdigheder" (SP 1969,80).

Vanskeligheder i "klassegruppen" kan skyldes, at kommunikationen bliver "forvrænget og fordrejet" (SP 1969,76).

> "Mange situationer i klassrommet vil være angstskapende for eleverne. De koder sin angst i ulike signaler, fra apati eller forsøk på å spille rollen som "den perfekte elev" som ikke synes og ikke høres, til åpen aggressjon og fiendtlighet over for læreren. Angst vil virke som en blokkering for kommunikasjon av det rent kognitive meningsinnholl i undervisningen (SP 1969,86-87).

Forfatteren argumenterer for, at der er behov for mere forskning i den didaktiske proces ud fra et 'kommunikationssynspunkt', en forskning der skal basere sig på empiriske undersøgelser af den didaktiske proces med "udgangspunkt i kodning-dekodningsproblematikken". Særligt lærerens evne til at 'dekode' elevers udsagn, bør undersøges (SP 1969,79,88).

Elevens ytringer må forstås som ægte bestræbelser på at tilpasse sig elevrollen i en skole, der i sig selv kan virke angstprovokerende på børn. Læreren må derfor besidde en særlig kompetence til at afkode elevernes signaler. Imidlertid savnes mere viden om hele den didaktiske proces i relation til 'klassegruppen', og en sådan viden må udvikles på baggrund af empiriske studier af interaktioner i klasserum. I centrum står altså klassen som system og

dette systems interne, og umiddelbart skjulte, dynamikker, der må afdækkes for at kunne håndteres rigtigt.

Med et fokus på gruppedynamik kan der altså anlægges et nyt og videnskabeligt belagt perspektiv på *den forstyrrende elev*, der sætter eksperten i stand til at analysere de interne forhold i den gruppe, eleven er en del af. Anmelderen af Sjølunds bog konkluderer:

> "Pædagoger har almindeligvis med grupper, ikke med individer, at gøre, og derfor er ikke kun personlighedspsykologi, men også gruppepsykologi aktuel" (DpT 1965,455).

Såvel gruppepsykologi som kommunikationsteori skal bidrage til, at interaktionsmønstre kan undersøges på et systematisk, videnskabeligt baseret grundlag. For læreren er formålet at kunne analysere og fremskrive elevers adfærd i klasserummet og dermed at afværge forstyrrelser. Der er altså tale om, at læreren ud fra en funktionel viden om gruppedynamik skal blive i stand til at forebygge, at elever bliver forstyrrende i en skole, hvor lærerens tildeling af straf ikke længere er legitim praksis.

Skolepsykologien i transition

Med figuren *Trivsel, roller og samspil* kastes det kritiske lys ikke alene på lærerens, men også på skolepsykologens rolle i relation til forstyrrende elever i skolen. Diskussionen er her knyttet til de institutionaliserede praksisformer, hvorigennem elever undersøges og vurderes med henblik på eventuelle specialpædagogiske foranstaltninger. Ligesom for lærernes vedkommende tales der om, at skolepsykologens praksis må gentænkes.

I flere tekster fremsættes det synspunkt, at det er den funktion, skolepsykologerne har fået i skolen, der er problemet. Skolepsykologen Einar Haugaa siger, at man har "kjørt i et for snevert og stereotypt spor", hvor skolepsykologien har haft sit primære fokus på undersøgelser af børn og efterfølgende rapportering til lærere og forældre (SP 1969,11). Cand.psych., tidligere skolepsykolog Per Schultz Jørgensen formulerer en uddybet kritik af en situation, hvor skolepsykologens rolle er at:

> "klassificere og selektere – dvs. at prøve børn med en række tests, på grundlag heraf stille en diagnose (læseretardering, svagtbegavet, umoden, adfærdsvanskelig) – og derefter anbringe i forskellige båse og undersystemer (klasser)" (SP 1969,173).

Denne praksis har betydet, at skolepsykologen har været med til at "indsnævre normalitetsbegrebet", og dermed "bidraget til en mindre tolerance over for afvigere, som han i en del tilfælde selv har skabt" (SP 1969,173). Skolepsykologen er således selv med til at producere en problematik, som dennes praksis har til formål at løse:

> "Jo mere han arbejder – og d.v.s. jo flere børn han tester – des mere lyder kravet om at afvigende børn fjernes fra klasserne" (SP 1969,174).

Denne tilstand tilskriver Schultz Jørgensen styrkeforholdet mellem skolens forskellige grupper, hvor skolepsykologien er underlagt skolens ønske om at udskille 'besværlige' elever fra normalskolen:

> "Skolens ledende folk – og med dem de store organisationer – er antageligt udmærket tilfredse med den nuværende situation (…) En del af skolens lærere er formentlig også udmærket tilfredse med arbejdsdelingen. Man mærker jo da en tydelig lettelse, når urolige og besværlige børn fjernes fra klassen" (SP 1969,174).

Schultz Jørgensen analyserer skolepsykologernes ageren i et socialpsykologisk perspektiv: Psykologen har forsøgt at leve op til en rolle, som "systemet" har tildelt ham (SP 1969,175). En sådan "rolleovertagelse" har været nødvendig for at blive accepteret af systemet, og særligt de ældre skolepsykologer har været med til at holde liv i dette system:

> "Og efterhånden blev de systemets tro tjenere – karakteriseret ved en jagende arbejdsdag med Binet-kasse under den ene arm og læseprøver under den anden. De groede fast, de blev normskabende – de skabte regler og system inden for det område, der var blevet dem tildelt – og den ledende skolepsykolog med sine medhjælpere blev en stat i staten" (SP 1969,176).

Skolepsykologien må således tænke i "andre veje", der bygger på "den socialpsykologiske funktion" (SP 1969,178). Skolepsykologen kan eksempelvis være leder af studiekredse og holde gruppedynamiske kurser for lærere, hvor der arbejdes med "lærerholdning og klima". Eller skolepsykologen kan iagttage "vanskelige elever i klassesituationen, med drøftelse mellem lærer og psykolog om "holdning" og "behandling" (SP 1969,178).

Gennem diskussionerne i tidsskriftsmaterialet fremstår et billede af skolepsykologien som stående ved en korsvej, hvor den fortsatte kurs ad test-vejen ikke længere er den rigtige vej at gå. Den anden vej, som fører mod en *pædagogisk-psykologisk* funktion, synes mere farbar og i takt med de nye tanker om eleven og skolen. Her skal skolepsykologen i højere grad end tidligere rådgive læreren, men også forældrene og eleven. Hvordan dette skal føres ud i livet, er der forskellige bud på.

Der er i dag behov for "et arbeid av mer omfattende art overfor lærerne og skolen som miljø" siger Haugaa, og til det har skolepsykologerne brug for ny viden og nye metoder (SP 1969,15). Man ved for lidt om "skolens rolle og muligheter når det gjelder helheten i barnets emosjonelle, sociale og kunnskapsmessige utvikling" og mange skolepsykologer har været usikre på at arbejde direkte blandt lærerne i skolemiljøet (SP 1969, 12,15). Haugaa fortæller om sit engagement i et udviklingsarbejde i en norsk kommune, hvor lærere og skolepsykologer mødtes i samtalegrupper under temaet "læreren og disciplinen", og hvor skolepsykologens rolle var at "belyse de forskellige problemer ut fra psykodynamisk og utviklingspsykologisk synsvinkel" (SP 1969,16).

Som det ses, tager Haugaa i rådgivningen af lærerne afsæt i de klassiske, individorienterede forståelser af barnet, hvilket peger på en vis modstræben imod at slippe velkendte teorier og tilgange. Skolepsykologiens berettigelse i fremtidens skole skrives her frem med skolepsykologen som en slags vejleder, men med afsæt i figuren *Det psykiske*. Den relativering af *den forstyrrende* elev, som ligger i tankegangen med figuren *Trivsel, roller og samspil* medfører ikke nødvendigvis, at skolepsykologien må tænkes helt forfra; ved at indoptage ideen om skolepsykologen som rådgiver, kan man arbejde videre med individorienterede tilgange.

At skolepsykologiens tankegods opleves som udfordret ses også i mere eksplicit form. Ved skolepsykologernes årsmøde i 1967 har chefpsykolog Sven Færgemann afholdt et oplæg med titlen "Skolepsykologiens pædagogiske aspekter", hvori han søger at ophæve en mulig konflikt mellem henholdsvis den "pædagogiske psykologi" og den "kliniske psykologi" (SP 1967,251):

> "Den pædagogiske psykologi er ikke et alternativ til den kliniske psykologi. Begge discipliner har som udgangspunkt en vurdering af barnets personlighed og har skolen som det overvejende behandlingsmiljø" (SP 1967,251).

Med denne formulering søger Færgemann at udligne forskellen mellem på den ene side den pædagogiske psykologi og dens socialpsykologiske grundlag, og på den anden side den veletablerede kliniske psykologi med dens individorienterede sigte. Både Haugaa og Færgemanns indspil kan analytisk forstås som udtryk for grænsearbejde: En iboende konflikt mellem skolepsykologiens traditionelle individorienterede praksis versus en mere pædagogisk orienteret rådgivende tilgang søges ophævet. Det sker ved at forskelle mellem de to paradigmer nedtones: De er begge fokuseret på at vurdere og behandle elevens personlighed i skolen, siges det. Samtidig er det den nye opgave med rådgivning og samarbejde med lærerne, der stilles i forgrunden. Vejledning af lærere kan tilsyneladende ske med udgangspunkt i skolepsykologens traditionelle vidensbase, hvor viden om eleven hentes fra kilder som tests og forældres oplysninger om barnets opvækstforhold.

Opsamlende kan siges, at skriverierne om lærerens og skolepsykologens forandrede roller i relation til *den forstyrrende elev* peger på, at realiseringen af en skole i takt med figuren *Trivsel, roller og samspil* nødvendigvis må involvere et restruktureringsarbejde af feltets figurer. Som vist foregår det ikke nødvendigvis på nogen 'glat' facon; der hæges om fast forankrede synsvinkler og praksisser, eller der foretages mere abrupte brud med figurer, der hidtil har været anerkendte.

Opkomsten af figuren *Trivsel, roller og samspil* er således forbundet med brydninger med etablerede figurer i feltet, samtidig med at et opbygningsarbejde omkring denne nye figur er i gang. Analyserne peger på, hvordan dette involverer, at der etableres både grænser og tilnærmelser til figurer, der betragter *den forstyrrende elev* som produkt af forhold, der ligger uden for skolens domæne.

Opsamling: Feltskitse II

Med analyserne i feltskitse II har jeg illustreret, hvordan *Opdragelsen*, *Det sociale*, *Det psykiske*, *Organisme og anlæg* samt *Trivsel, roller og samspil* kan siges at udgøre nogle gennemgående figurer i feltets videnspraktikker i perioden 1960-1970, sådan som de analytisk er konstrueret på baggrund af tidsskriftmaterialet. Jeg har endvidere peget på, hvordan figurerne løbende indgår i processer, hvor aktørerne søger at gennemsætte noget som sandfærdig og solid viden om *den forstyrrende elevs* art og natur. Jeg vil i denne opsamling opridse træk ved feltets struktur af figurer, mens de processuelle træk ved aktørernes vidensbestræbelser tages op i den afsluttende del af afhandlingen.

De fire figurer *Opdragelsen*, *Det sociale*, *Det psykiske* og *Organisme og anlæg* er - med varierende intensitet - til stede i tidsskriftsmaterialet i hele perioden, mens det forholder sig anderledes med figuren *Trivsel, roller og samspil.* Den dukker for alvor op i midten af 1960'erne, hvor den som vist er knyttet til introduktionen af gruppepsykologi og i bredere forstand progressive tanker om eleven og skolen. *Trivsel, roller og samspil* kan siges at have en anden status end feltets øvrige figurer, der alle fastlægger problemet med *den forstyrrende elev* som noget, der ligger uden for skolens domæne. I figurerne *Opdragelsen*, *Det sociale*, *Det psykiske* og *Organisme og anlæg* søges årsager i elevens individuelle karakter eller konstitution, og i den biologiske, sociale eller psykologiske udviklingshistorie, der har produceret den. I forhold hertil trækker figuren *Trivsel, roller og samspil* problemet ind i skolen, hvilket betyder, at der markeres distance og trækkes grænser til de måder, som *den forstyrrende elev* betragtes på i de øvrige figurer. Når forstyrrelsen ikke er knyttet til et elevsubjekt, kan skolepsykologens og lærerens praksis kritiseres: Test af elever må afløses af iagttagelser af samspil i klassegruppen, og der må arbejdes på at tilrettelægge skolen et trivselsmiljø. Denne forskydning kan aflæses i skiftende måder at betegne *den forstyrrende elev* på: Fra *adfærdsvanskelig* og *tilpasningsvanskelig* til *samspilsramt.*

Som vist indtager figuren *Opdragelsen* en særlig status. Den er på spil igennem hele perioden, hvor den fungerer som en art restkategori; forstyrrelser, der ikke kan placeres i de øvrige figurer, forklares hyppigt med forældres mangelfulde opdragelse. Samtidig er opdragelse en kategori, hvis indhold i sig selv er i forandring. Nye opdragelsesidealer – *barnecentreret opdragelse* - presser sig på, idealer der på den ene side anerkendes, men samtidig problematiseres med den begrundelse, at forældrene ikke magter at håndtere dem. *Opdragelsen* ses således at reflektere forståelser af opdragelse som spørgsmål om den voksnes praktisering af disciplin og autoritet overfor en forståelse af opdragelse som en responsiv praksis, der skal fremme barnets selvstændighed og virkelyst.

Figuren *Det psykiske* kan siges at være beslægtet med figuren *Opdragelsen*, idet begge betoner forældres prægning af barnet i førskolealderen som afgørende for barnets harmoniske udvikling og tilpasning til skolen. *Det psykiske* kan imidlertid siges at forsyne ideen om 'fejlopdragelse' med en teoretisk overbygning: Begreber som *personlighedsudvikling* og *drift* gør det muligt at forstå og forklare forældres og børns ageren på en måde, der rækker videre end de mere hverdagslige og eksplicit normative vurderinger, der formidles i *opdragelsen.* Man kan argumentere for, at figuren *Det psykiske* udgør en (historisk yngre) variant af en opdragelsestænkning, idet det tilfører denne tænkning en egentlig model for elevens *indre* og for, hvordan dette indre står i relation til *noget ydre*, måder at praktisere forældreskab og opdragelse på. Betragtet ud fra empirien er det ikke sådan, at *det psykiske* afløser *opdragelsen*, men snarere at de to figurer findes side om side og indimellem, på uklare måder, flettes sammen.

En måde, hvorpå brydninger i feltet kan iagttages, er i de processer, hvor viden anklages for at være umoderne eller forældet. Det sker med opkomsten af figuren *Trivsel, roller og sam-*

spil, hvor individfokuseringen og den testpsykologiske praksis beskrives som utidssvarende. Og det sker med bestræbelser på at etablere diagnosen *Minimal hjernedysfunktion* som forklaring på 'adfærdsafvigelser', der hidtil har været tilskrevet *Det psykiske.* Der argumenteres i begge tilfælde for, at den nye viden indebærer alternative muligheder for dels at bestemme problemernes karakter og, som logisk konsekvens, bedre at kunne løse dem. Der pågår således forsøg på at promovere viden via referencer til, hvorvidt denne viden er tidssvarende og udgør et moderne bud på håndteringer af *den forstyrrende elev*. Samtidig kan det iagttages, at figurer forsvares imod angreb ved, at nye forståelser søges indoptaget i de eksisterende figurer eller ved at forskelle nedtones og dermed gøres 'ufarlige'. Som vist medfører begrebet *samspilsramt* – og dets tænkning om elevens handlen som kontekstbunden og social – at aktører med figuren *det psykiske* søger at redefinere begrebet samspilsramt til blot at være "et symptom", der lige så godt kan dække over en "ustruktureret personlighedsudvikling" (SP 1970,372).

Feltet for viden om *den forstyrrende elev* kan således i perioden 1960-1970 karakteriseres ved tilstedeværelsen af de gennemgående figurer *Opdragelsen*, *Det sociale*, *Det psykiske* og *Organisme og anlæg*, der udfordres af opkomsten af figuren *Trivsel, roller og samspil*. Feltets tilstand præges således af processer, hvorigennem aktører søger at gennemsætte deres versioner af, hvad viden om *den forstyrrende elev* er og bør være. Som vist indebærer det, at figurer indholdsudfyldes og mobiliseres som legitime og holdbare forståelser af forstyrrelser.

Kapitel 15. Figurer, der gennemstrømmer andre figurer

I det analytiske arbejde med materialet har der vist sig elementer, som har været vanskelige at have at gøre med; empiriske forekomster, som ikke umiddelbart syntes at kunne 'ordnes' efter den systematik, som jeg arbejdede ud fra. En sådan forekomst er *Moderen* og knyttet hertil, *Hjemmet*. Disse elementer optræder i materialet på en måde, hvor de 'gennemstrømmer' flere af figurerne. Når jeg vælger ikke at kategorisere *Moderen* og *Hjemmet* som figurer parallelt med de øvrige, så skyldes det, at de har en anden status: De optræder ikke som 'primær' forklaring på den *forstyrrende elev*, men dukker alligevel hyppigt op, når elevers forstyrrelser skal forklares. Her aktiveres de i konkrete illustrationer af, hvordan 'problemet' med *den forstyrrende elev* manifesterer sig, men med forskellige betoninger afhængigt af, hvilken figur de knytter an til. For at forfølge min ambition om åbenhed over for elementer i empirien, der forekommer rodede eller uklare, vælger jeg at lade det analytiske blik dvæle ved disse elementer.

Det er først og fremmest i arbejdet med analyserne af tidsskriftsmaterialet at jeg er blevet opmærksom på disse elementer, som jeg efterfølgende har konstateret også er på spil i den nutidige empiri. Analyserne i dette kapitel tager afsæt i empirien fra tidsskrifterne samt inddrager yderligere empiri fra interviewene for at vise, hvordan *Moderen* og *Hjemmet* optræder som nogle gennemgående figurer i feltets forklaringsviden.

Moderen og Hjemmet

De tværgående figurer *Moderen* og *Hjemmet* viser sig i de forståelser af *den forstyrrende elev*, som i feltskitse II er beskrevet under figurerne *opdragelsen, det sociale* og *det psykiske.* Endvidere ses det med figuren *organisme og anlæg*, at *svag begavelse* kobles til *Det socialt set dårlige hjem*, hvor moderen hyppigt problematiseres. I de enkelte beskrivelser diskuteres *Moderen* og *Hjemmet* ikke nødvendigvis som sammenkoblede størrelser. Imidlertid ses *Moderen* og *Hjemmet* at være indbyrdes forbundne, idet de forudsætter hinanden: Moderens naturlige miljø er *Hjemmet*, der omvendt ikke er et rigtigt hjem uden en mor. *Moderen* og *Hjemmet* kan siges at udgøre et "meningskompleks"; en term som den norske kultursociolog Marianne Gullestad har anvendt om kulturelle kategorier, der er sammensat af flere begreber, og som tilsammen skaber betydninger (Gullestad 1989,128). I dette afsnit skitserer jeg, hvordan *Moderen* og *Hjemmet* ses at udgøre et meningskompleks.

Som beskrevet problematiseres moderen i figuren *Opdragelsen* ved at være *forkælende* og *overbeskyttende.* Moderen beskrives som en, der pr. natur er tilbøjelig til at overbeskytte barnet, eksempelvis ved ikke at stille krav til det. Samtidig beskrives denne mor som usikker i sin rolle, hvilket betyder, at barnet overtager styringen i relationen. Moderen er styret af sine følelser og sit temperament, og det beskrives, hvordan en sådan mor bliver "hysterisk og skælder ud" (DpT 1962,112).

Der er tale om en moder-type, der ikke evner at praktisere en fornuftig balance mellem krav til barnet og imødekommelse af barnets ønsker og behov. I tidsskriftsmaterialet beskrives denne type i sammenhæng med *den kritiske og fordømmende far*, hvor begge udgør vrangbilleder på den gode og afbalancerede opdragelse. Karakteristikken kan her pege på, hvordan moderen indgår i forestillingen om et hjem, hvor roller og arbejdsdelinger mellem moderen og faderen er givne. *Den forkælende og overbeskyttende mor* udtrykker en 'overgøring' af en feminin position, der fører til 'fejlopdragelse' - ligesom det gør sig gældende for den (for) kritiske far, blot med omvendt fortegn. Med beskrivelsen af moderen – og med faderen som modbillede – aftegnes et ideal om en opdragelse, der er baseret på fornuft og selvkontrol, og som er orienteret mod et langsigtet mål. Det impulsive og ukontrollerede, som kendetegner *den forkælende og overbeskyttende mor*, betyder, at hun kan betragtes som *barnlig*; som én, der selv har behov for opdragelse.

Forestillingen om en forkælende tilgang til barnet ses også i det nutidige studies beskrivelser af de ressourcestærke forældre, der ikke stiller krav til barnet. Ofte viser det sig, at det er mødrene der henvises til, når der tales om forældre. Nordskolelæreren Thereses beskrivelse af moderen, der siger til sit barn, at han ikke behøver lave sit hjemmearbejde, fremstår som eksempel på en type af mor, der sætter barnets lystbetonede krav i centrum frem for at hævde en voksenautoritet.

I det historiske studie ses, at med figuren *Det psykiske* udstyres sådanne forhold med en psykodynamisk forklaring: Moderens vanskeligheder med at finde den rette balance i relationen til barnet skyldes hendes egen udviklingshistorik og uløste konflikter. Den ideelle mor må være et afklaret og modent individ i følelsesmæssig balance, som på en reflekteret måde kan afbalancere egne og barnets behov i relation til en omverden. Med *Det psykiske* skrives moderens betydning og ansvar for barnets sunde udvikling frem i et videnskabeligt lys. Mens *den forkælende og overbeskyttende mor* i figuren *Opdragelsen* slet og ret er et spørgsmål om fejlopdragelse, så kan denne type med *Det psykiske* forklares med begreber som *personlighedsstruktur, behov* og *drifter.*

I det nutidige studie ses en sådan fremstilling af en moderpersonlighed i BUP-psykologens beskrivelse af, hvordan en *personlighedsforstyrret mor* ikke kan gøre for, at hun fejler som mor. Den teoretisering af forældreskabet som viser sig med *det psykiske,* bidrager til en accentuering af den sociale og kulturelle betydning af *Moderen*. Moderen er her ikke blot det, der forklarer *den forstyrrende elev*, men også en størrelse, der selv skal forklares.

I figuren *Det sociale* forbindes *Moderen* med *Hjemmet* i beskrivelser af, hvordan *Det socialt set dårlige hjem* udgør en risikofaktor i relation til den *forstyrrende elev.* Problemet er her fokuseret på moderens og forældrenes evne til at skabe et godt *hjem* som opvækstmiljø for barnet. *Hjemmet* udgør ideelt set en arne: Et stabilt rum, der opfostrer, danner og beskytter. Dette hjem forudsætter en mor og en far, der sammen med barnet udgør en harmonisk treenighed. Særligt fremhæves moderen som det anker, der holder sammen på hjemmet og gør det til et hjem. *Det socialt set dårlige hjem* ses i det tidsskriftsstudiet karakteriseret ved et

fravær af disse træk og beskrives som præget af "ustabile ægteskaber", "splid" og "drikfældighed" (DpT 1965,14; 1963,372). Et centralt problem er her "fraværende" mødre, der kan skyldes arbejde uden for hjemmet, eller mødre, som udviser ligegyldighed over for barnets færden, sådan som det beskrives i forbindelse med problematikken omkring *skulkere* (DpT 1970,68). Her antydes det, at der i visse slags familier findes forældre, der er indifferente over for børnenes skulkeri, eller ligefrem tilskynder til det, idet børnene forventes at bidrage til hjemmets forsørgelse.

Skønt moderen betragtes som hjemmets anker, så udgør et hjem med *kun* en mor også et potentielt problem. Der tales om *brudte hjem* med *enlige mødre,* og sådanne enlige mødre beskrives generelt som svage og belastede. Mødre, der har taget styringen i hjem, hvor manden er helt eller delvist fraværende – og som sådan bestræber sig på at opretholde et hjem – er imidlertid også et problematisk fænomen. Her er tale om *moderdominerede hjem*, hvor det fysiske og åndelige fravær af en far gør, at særligt drengene mangler en "maskulin identifikationsmodel" (SP 1969,58). Denne mangel forstærkes af mødrenes tendens til at projicere deres eget negative billede af manden over på sønnen. *Det moderdominerede hjem* er skadeligt for barnet grundet manglen på adækvate billeder af henholdsvis *moderen* og *faderen*, og termen moder*domineret* indikerer, at moderens position i hjemmet må holdes i skak og balanceres af en fader. Ægteskabet og dets traditionelle arbejdsdelinger udgør en infrastruktur, som *hjemmet* må bygges op omkring. En lignende tankegang kan siges at vise sig i det nutidige materiales beskrivelse af Ahmet, der bor alene med sin mor.

Denne tænkning underbygges teoretisk i *Det psykiske*, hvor forestillinger om det gode hjem og ægteskab ses formidlet via diskussionerne om 'farerne' i barnets psykoseksuelle udvikling. *Den forstyrrende elev,* eksempelvis *skolenægtere*, kan skyldes udviklingsforstyrrelser, der igen kan tilbageføres til hjem, hvor far-mor-barn-relationen er patologisk. Her kan faderen være "anonym og tilbagetrukket", hvilket giver anledning til, at moderen kanaliserer sin psykiske energi over på barnet. Eller faderen kan gøre sin far-rolle på en måde, så den invaderer den plads, som er moderens. *Hjemmet*, og hermed moderens og faderens måder at praktisere ægteskab og forældreskab på, udgør således et domæne, som *Det psykiske* gennemlyser på en teoretisk måde.

Moderen og *Hjemmet* ses koblet til antagelser om, at der i samfundet findes forskellige sociale grupper med hver deres særlige træk. Når *den forstyrrende elevs* hjemlige forhold indgår i forklaringer på forstyrrelsen, så sker det ofte med reference til sådanne 'klassetræk' ved hjemmet. Som beskrevet i feltskitse II forbindes ustabile hjem, enlige mødre samt fraværende fædre med 'lavere socialgrupper', og 'svag begavelse' er endvidere et hyppigere træk ved børn fra sådanne hjem. Hjemmet hos 'lavere socialgrupper' beskrives altså som præget af et fravær af de kvaliteter, som kendetegner det gode hjem. Med *Det sociale* tilskrives denne mangelfuldhed de ydre omstændigheder, men samtidig yderligere som et spørgsmål om forældrenes moral og egentlige vilje til at skabe et ordentligt hjem.

I det nutidige studie ses moderskab endvidere koblet til forestillinger om en særlig kulturbestemt opdragelsesform i 'tosprogede' familier. Det viser sig dels i generaliserede beskrivelser af 'de der skoler', hvor drengebørn færdes i flokke og tager ved lære af deres ældre brødre (Ke3); det vil sige, hvor forældrene er fraværende som opdragere. Og det viser sig dels i konkrete beskrivelser af 'svage' mødre på Sydskolen, hvis tilgang til opdragelse betragtes som anderledes og mere eftergivende end en 'dansk' opdragelse (Ma23). Kombinationen af at bo i det sociale boligbyggeri, at være dreng og at have en 'svag' mor udgør således en særlig bekymringsvækkende konstellation.

De problemer, der kendetegner hjem og forældreskab i "de bedre sociale lag", er af en anden beskaffenhed. I tidsskrifterne er det eksempelvis forældre, der bekender sig til en børnecentreret opdragelse, men som har vanskeligheder med at leve op til den på grund af "forhold i deres fortid og egne uopklarede problemer" (DpT 1961,422). Eller det er familier, hvor moderen knytter barnet for stærkt til sig, så barnet udvikler en neurotisk personlighed. I de 'bedre sociale lag' findes altså både ydre rammer og god vilje til at etablere det gode hjem; her forstås problemerne ikke som sociale, men forklares oftere med *det psykiske.*

I det nutidige materiale karakteriseres opdragelsesproblemer i sådanne 'bedre sociale lag' som fravær af *almindelig sund fornuft*. Moderen, der kommer til forældremøde i stiletter, repræsenterer et hæsblæsende liv og en modertype, der først og fremmest er optaget af status og karriere. Karriereforældre beskrives som nogen, der forlænger deres egne ambitioner ind i barnets liv ved at forlange, at barnet dyrker mange fritidsinteresser. Underforstået er endvidere, at sådanne forældre (mødre) ikke er til stede i hjemmet, der derfor ikke kan udgøre ramme om et *almindeligt* liv[149]. Som sådan svigter *karrieremødre* ideen om hjem og familie, og de skubber resultaterne af det fortravlede liv over på skolen og det offentlige system.

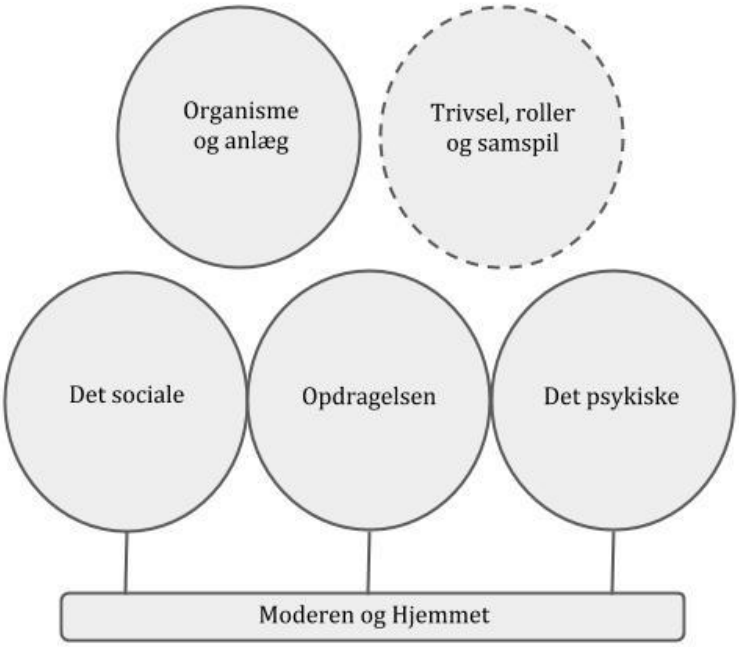
Særligt ud fra tidsskriftsmateriale tegner der sig et billede af, hvad *hjemmet* bør være. Et rigtigt hjem kan siges at være en havn, der byder sig til som et følelsesrum, hvor barnet og de øvrige medlemmer af familien kan udtrykke 'naturlige' følelser samt håndtere disse følelser i et dynamisk samspil. *Hjemmet* er endvidere en arena, hvor adfærd reguleres, og hvor der læres 'gode manerer'. *Hjemmet* er altså formidler af normer, der tænkes at ruste barnet til livet uden for hjemmet. Ægteskabet udgør en konfiguration af roller og relationer i hjemmet, der tildeler familiens medlemmer hver sin plads og funktion, som angår relationer og deres karakter: Følelsesmæssige, autoritetsmæssige, seksuelle. Karakteren af denne konfiguration er til en vis grad givet, fx at moderen må rette sit begær mod ægtemanden, der omvendt må være responsiv over for det (og fx ikke selv indtage en 'feminin' position).

[149] Det er karakteristisk, at en norm om opdragelse i middelklassen udtrykkes som 'almindelig sund fornuft'. Man sige, at middelklassenormen på denne måde holdes tavs og implicit. Hanne Marlene Dahl beskriver det som et træk ved magt, at den slører sig selv via tavsliggørelse (Dahl 2012,3).

Hjemmet udgør som sådan en social og symbolsk enhed, der formidler værdier og livsformer. I materialets beskrivelser af problematiske familie- og opdragelsesformer ses det – på tværs af den nutidige og historiske feltskitse - hvordan de udgør varianter af afvigelser fra idealiserede forestillinger om *Moderen* og *Hjemmet*; idealer der ses indskrevet i en logik, hvor en 'gylden middelvej' præget af selvkontrol og sund fornuft bidrager til et socialt signalement af den respektable familie.

Moderen og *Hjemmet* er således figurer, hvis indhold er sammenvævet med en klasse-tænkning. Det betyder, at konkrete tilfælde af forstyrrende elever filtreres gennem forestillinger om, hvad der kendetegner hjem og forældreskab i forskellige grupper i samfundet. Som vist sker dette gennem koblinger af en række træk og kvaliteter, der til sammen udgør en differentieret og differentierende viden om *den forstyrrende elev* og dennes hjem og familie.

Illustrationen viser de figurer, som er fremanalyseret i feltskitse II. Figuren *Trivsel, roller og samspil* er markeret som stiplet, idet den er i opkomst i perioden. Illustrationen viser endvidere, at de gennemgående figurer *Moderen* og *Hjemmet* forsyner andre af feltets figurer med indhold.



Analytisk indkredsning af logikker: Figurer 1960-1970

Del IV. Perspektiver og konklusion

Kapitel 16. Velfærdsarbejdets viden om den forstyrrende elev - konstitutive og processuelle træk

I dette kapitel sammenholder jeg analyserne præsenteret i de to feltskitser og viser, hvordan de tilsammen bidrager til en besvarelse af afhandlingens forskningsspørgsmål. Jeg optegner indledningsvis, hvordan jeg teoretisk, metodisk og empirisk har indkredset en forståelse velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev*. Dernæst samles op på spørgsmålet om feltets logikker med udgangspunkt i de samlede analyser i de to feltskitser. Jeg uddyber og perspektiverer herefter nogle centrale pointer og fund, nemlig dels de tværgående figurer *Moderen* og *Hjemmet*, dels forståelsen af viden som ordenssøgende praktikker. Endelig konkluderes der på afhandlingens analyser og bidrag.

En forståelse af velfærdsarbejdets viden

Gennem afhandlingens analyser har jeg analyseret videnspraktikker i velfærdsarbejde med *den forstyrrende elev* som *handlingsviden*, *iagttagelsesviden* og *forklaringsviden*. Det følger af de empiriske materialers karakter, at videnspraktikker undersøges i forskellige former i de to feltskitser: Ud fra klasserumsstudiet har jeg konstrueret handlings- og iagttagelsesviden, og ud fra interview- og tidsskriftsmaterialet har jeg konstrueret træk ved feltets iagttagelses- og forklaringsviden. Analyserne har peget på, hvordan videnspraktikkerne er rettet imod at 'få styr på' *den forstyrrende* elev, og at dette tager forskellige form afhængig af, hvilken konkret opgave der skal varetages. Man kan sige, at videnspraktikkers forskellige former er ontologisk bundne til de sociale formål, som viden har: I klasserum at holde styr på en gruppe børn og få dem til at agere som *klasse*, i samarbejdsprocesser at diskutere og håndtere elever samt i tidsskrifterne at etablere en generaliseret viden om forstyrrende elever.

Afhandlingens præmis om, at det er muligt at belyse feltlogikker ud fra et heterogent empirisk materiale, har baseret sig på mit greb om feltets forklaringsviden. Med begreberne *grundforståelser* og *figurer* har jeg undersøgt nogle mønstre i de måder, hvorpå aktørerne søger at stabilisere *den forstyrrende elev* i en forklaring. Det prakseologiske vidensbegreb samt feltoptikken har således udgjort en epistemologisk ramme for at undersøge forskelligartede praktikker. Dette betyder ikke, at handlingsviden i klasserum reduceres til at være afledt af feltets forklaringsviden, men må dog forstås som relateret til den: Analyserne har peget på, at forklaringsviden er på spil i skolen som optikker, hvorigennem lærere og pædagoger iagttager elever og tilskriver mening og indhold til deres deltagelse i klassen. Handlingsviden er endvidere sammenvævet med forklaringsviden på den måde, at brugen af forklaringer står i relation til de handlemuligheder, aktørerne oplever, er til stede.

Hovedvægten i afhandlingens analyser har ligget på at undersøge feltets forklaringsviden og de forestillinger, der viser sig væsentlige for, hvad der (kan) tænkes og gøres i relation til forstyrrende elever. I feltskitse I har analyserne vist, hvordan nogle *grundforståelser* er knyttet til lokalt forankrede fortællinger om skolerne og deres (særlige) elever og forældre. Analyserne har endvidere vist, hvordan lignende kategorier og forståelser er på spil hos de af velfærdsarbejdets aktører, der befinder sig på større distance af skolerne. Jeg har således peget på, at grundforståelser udgør nogle perceptionsmatricer, som aktørerne trækker på, og hvis betydningsindhold relaterer sig til den konkrete praksis, de indgår i. Grundforståelser må forstås som knyttet til de sociale og praktiske funktioner, de skal udfylde, eksempelvis psykiaterens diagnosticeringsarbejde og læreres og pædagogers håndtering af 'inkluderende' undervisning.

I feltskitse II har jeg undersøgt forklaringsviden på baggrund af et empirisk materiale fra tidsskrifter. Set i forhold til feltskitse I arbejder analysen her med en type af videnspraktik, hvor bestræbelsen går på at producere viden om *den forstyrrende elev* i generaliseret form. Ligesom i det nutidige studie er sådanne praktikker sammenvævede med den konkrete opgave, som aktørerne varetager i forhold til forstyrrende elever. Her kan der eksempelvis iagttages en relation mellem pædiaternes vanskeligheder med symptombilleder, der ikke passer ind i eksisterende diagnoser, og bestræbelser på at få placeret sådanne børn ved at beskrive og udvikle nye diagnoser.

De kategorier, jeg fremanalyserer i feltskitse II, har jeg valgt at betegne *figurer*. Logisk og indholdsmæssigt har disse figurer en række ligheder med de grundforståelser, jeg oparbejdede i feltskitse I. Metodologisk er figurerne konstrueret gennem en analytisk tilnærmende proces, hvor jeg ud fra det nutidige og det historiske materiale gradvist har oparbejdet kategorierne. På baggrund af afhandlingens analyser vil jeg argumentere for, at *figurer* udgør nogle grundlæggende opfattelses- og forståelseskategorier, der på tværs af de to feltanalytiske nedslag kan ses at have en vis stabilitet. Som sådan udgør de bærende *logikker* i feltet og dynamiserer praksis ved at gøre *den forstyrrende elev* til meningsfulde udtryk for noget, som efterfølgende kan håndteres. Figurerne kan således betragtes som sociale former, der på mangfoldige måder fungerer som orienteringspunkter i velfærdsarbejdet med *den forstyrrende elev.*

Feltets figurer: Stabilitet og forandring 2015/2016 og 1960-1970

På baggrund af de to feltskitser beskriver jeg nogle overordnede træk ved velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev*, betragtet som feltlogiske figurer. Jeg optegner således feltets figurer og diskuterer den relative stabilitet og de forandringer, jeg har kunnet iagttage, betragtet inden for og imellem de to perioder. Først fremhæver jeg nogle overordnede analytiske fund.

I et synkront perspektiv, betragtet ud fra henholdsvis den nutidige og den historiske feltskitse, vil jeg argumentere for, at de fremanalyserede grundforståelser og figurer udgør fælles *konstituerende træk* ved feltet i de to nedslag. Analyserne har kunnet pege på, hvordan

aktører på tværs af forskellige praksisdomæner og professioner har kendskab til og trækker på denne fond af grundforståelser, enten til at etablere forklaringer, eller til at distancere sig til andre forklaringer. Som sådan kan man sige, at figurer udgør nogle grundlæggende orienteringspunkter i feltet.

I et diakront perspektiv, betragtet ved at sammenholde analyserne i de to feltskitser, kan der iagttages en vis parallelitet mellem feltets grundforståelser i 1960'erne og i det nutidige studie. Jeg vil argumentere for, at feltet overordnet er præget af kontinuitet, men også af forandringer, set på tværs af de to analytiske nedslag. Dette vises i det følgende.

Opdragelsen ses at udgøre en stabil figur som måde at forstå og forklare elevers forstyrrelser på. Det, der problematiseres, er forældre, der menes ikke at stille passende krav eller at sætte grænser for barnet. Sådanne forældre, ofte mødre, ses både i den nutidige og den historiske analyse beskrevet som nogle der savner fornuft i opdragelsen, og som vist henføres dette løbende til spørgsmål om *det sociale*: Den manglende fornuft kan skyldes at man som *ressourcestærk* forælder 'curler' sit barn, eller at man som *svag* forælder ikke magter opdragelse. En væsentlig forskel mellem de to nedslag er her, at *kultur* i 2015/2016 også optræder som forklaring. Som vist i analyserne af det nutidige materiale beskrives forældre i bestemte områder som 'svage' og 'tosprogede', og på den måde optræder *opdragelsen* og *det sociale* sammen med *tosprogedes kulturelle træk* til et nyt konglomerat til forklaring af forstyrrelser. I det historiske materiale kan tilsvarende sammenkoblinger iagttages i beskrivelser af opdragelse i 'lavere klasser', hvor den manglende fornuft beskrives som et klassetræk. Men forståelsen af en særlig opdragelseskultur i 'tosprogede' familier føjer altså i 2015/2016 en ny dimension til forklaringer, der kobler opdragelse med sociale forhold, sådan som det har kunnet iagttages i fortællinger på de to skoler.

Når opdragelse i begge tidsperioder udgør et væsentligt opmærksomhedspunkt, udtrykker det en generaliseret forventning om, at forældrene skal bidrage til skolens projekt. Forstyrrende elever betragtes således som en problematik, som ikke alene er de professionelles ansvar. De mange diskussioner om forældres mangelfulde opdragelse i det historiske materiale kan siges at reflektere en 'opbakningsdiskurs' i den forstand, at forældrene forventes at levere velopdragne børn (Knudsen 2010,62). Ud fra det nutidige studie ses bestræbelser på at ansvarliggøre forældrene ved at forvente, at de aktivt holder barnet til ilden med skolearbejdet. Forældrene forventes at tage en del af skolens arbejde på sig, og af interviewene fremgår det, lærerne oplever at kæmpe ikke alene med børnene, men også med forældrene. Den politiske bekymring for danske elevers faglige niveau, som den er kommet til udtryk i forbindelse med skolereformen, kan siges at lægge et pres på skolens arbejde med at forbedre elevers præstationer. Med *opdragelsen* som grundforståelse af elevforstyrrelser sendes en del af dette pres videre til forældrene, der tænkes at have et medansvar for at optimere elevens adfærd og præstationer.

Det sociale, der tilskriver børns forstyrrelser samfundsmæssige forhold, er til stede i begge perioder. For det første i en opfattelse af at børn fra 'lavere sociale lag' generelt er mere

forstyrrende i skolen, idet deres forældre enten ikke magter eller har viljen til at passe og opdrage deres børn. *Det sociale* er som figur således især rettet imod 'underklasse', mens opdragelsesproblemer hos ressourcestærke og karriereforældre generelt ikke formuleres som et socialt problem. Det, som *det sociale* udtrykker, er en opfattelse af, at samfundet er delt i sociale grupper eller klasser, der har hver deres særlige karakteristika. Videnspraktikker knyttet til *den forstyrrende elev* kan her siges at indbefatte en viden om samfundet som klassedelt, sådan som det kommer til udtryk i fortællinger om skoledistrikternes særlige forældre og børn, samt – i tidsskriftsmaterialet – i forsøg på at systematisere og videnskabeliggøre iagttagelser af træk ved børn og familier i 'lavere sociale lag'.

Analyserne i feltskitse I har kunnet pege på, hvordan forventninger til børn fra forskellige samfundsklasser er indbygget i undervisningen, idet lærere og pædagogers handlingsviden ses relateret til deres erfaring af, at elevgrupper i skoledistrikterne har forskellige behov. Grundlaget for denne særlige og tilpassede handlingsviden ses imidlertid at være i forandring. Inklusionslovgivningen har sendt elever 'med særlige behov' tilbage i klasseværelserne, hvilket synes at presse især Nordskolen, der ikke har udviklet en særlig pædagogik over for sådanne elever. Samtidig er der sket ændringer i Sydskolens distrikt, hvilket betyder at skolen nu også skal tilgodese behov hos 'gode børn' fra villaområdet.

For det andet kommer figuren *det sociale* til udtryk i antagelser om, at det moderne samfund og dets udvikling udgør en risikofaktor i børns og familiers liv. I det historiske materiale angår bekymringen den mangel på sikkerhed og tryghed, som traditionen og samfundet 'i gamle dage' gav, og det nævnes, at opbrud i klasserelationer fører til usikkerhed. Her, som i det nutidige studie, beskrives det moderne samfund som præget af uro og 'tekniske' opfindelser, som gør børn forvirrede. Samlet set er det således en mangel på kulturel og social genkendelighed og forudsigelighed, der tænkes at udgøre en risiko i barnets liv. I det nutidige materiale udtrykkes denne forståelse primært af aktørerne fra børne- og ungdomspsykiatrien, der ser forældres 'efterspørgsel' efter diagnoser som udtryk for en afmagt hos forældre, der ikke har formået at ruste barnet til et krævende samfunds- og skoleliv. Forældre står således over for den opgave både at skulle skærme barnet fra samfundet og at gøre det robust til at indgå i dette samfund.

Denne variant af figuren *det sociale* kan siges at trække på en humanistisk tænkning, hvis opmærksomhed og bekymring retter sig imod samfundets kulturelle og sociale udvikling i bred forstand. Forståelsen er her, at det moderne samfund har en bagside, hvis virkninger børn er særligt sårbare i forhold til. Der er tale om en modernitetskritisk indstilling, der bygger på en forestilling om, at gamle og velkendte orienteringsmønstre er forsvundet, uden at nye er kommet til. Som sådan afspejler kritikken en længsel efter et mindre komplekst samfund. Som figur er *det sociale* således knyttet til en forståelse af barnet som en sårbar størrelse, der har lighedstræk med romantikkens tankegang om barnets uskyld og kulturens undertrykkelse af barnets natur (Heywood 2004,35).

Det psykiske, der placerer forstyrrelsen i barnets indre, udgør en væsentlig kategori i tidsskrifterne. Elevens forstyrrelse føres her tilbage til personlighedsudviklingen, hvilket retter opmærksomheden imod forældrene og hjemmet som udviklingsmiljø. I det nutidige materiale er *det psykiske* ikke tydelig som grundforståelse. Dels kommer den ikke til udtryk i interviewene med lærerne, pædagogerne og PPR-psykologer, dels fremstår den i børne- og ungdomspsykiatrien som en tænkning, hvis betydning er aftagende. Konkret viser dette sig i beskrivelserne af, hvordan en klassisk psykoterapeutisk orienteret behandling af børn og familier afløses af kognitivt orienterede tilgange. Bevægelsen fra en psykodynamisk til en neuropsykiatrisk orienteret tilgang beskrives som en udvikling, der hænger sammen med en 'aftabuisering' af børne- og ungdomspsykiatrien. Når årsager til børns forstyrrelser ikke (primært) skal findes i de tidlige relationer i familien, men snarere i neurobiologiske forhold, så aflastes forældre for ansvar, og behovet for at 'behandle' familien svinder. I både den nutidige og den historiske analyse fremstår *det psykiske* som en figur, der sættes under pres af forståelsen af *hjernen* som sæde for forstyrrelser. Hypotesen om *minimal hjernedysfunktion*, der fremsættes i 1960'erne, er således en forløber for ADHD-diagnosen (Hansen 2003b). At *det psykiske* er relativt fraværende i det nutidige materiale kan endvidere forstås i sammenhæng med inklusionsdagsordenen, der retter opmærksomheden på struktur og samspil i klassen, frem for mod elevens personlighed.

Samtidig med, at forklaringer af typen *det psykiske* er grundet i teorier om udvikling, tilknytning og psykoanalyse, ses sådanne forklaringer at orientere sig efter en klassetænkning. Som vist i feltskitse II kategoriseres problemer med skolefravær i to typer, nemlig 'skulkere' og 'ægte skolefobikere'. Skolefobikeres adfærd beskrives herefter som knyttet til neurotiske problemstillinger hos velbegavede børn, mens skulkeres tilskrives dårlig opdragelse i ustabile og 'dårlige' hjem. I det nutidige studie synes en lignende skillelinje at trækkes mellem børn 'med' psykiatriske diagnoser over for dem, hvis forældre kan bebrejdes dårlig opdragelse grundet i, at familierne er svage og måske tosprogede. Disse analytiske fund tyder på, at *det psykiske* tages i brug på måder, hvor forestillinger om klassetræk indgår som element i aktørers sondringer og vurderinger.

Organisme og anlæg, der placerer forstyrrelsen i barnets biologiske krop, er til stede i begge materialer. I 1960'erne kommer denne tænkning til udtryk i temaerne *hjernen, modenhed* og *intelligens*. De to sidstnævnte er især knyttet til skolepsykologiens arbejdsfelt, der i denne periode først og fremmest er indrettet til at foretage vurderinger af elever baseret på intelligenstestning (Bendixen 2006,73). Skolepsykologiens praksis i 1960'erne må betragtes i relation til folkeskolens udvikling hen imod en enhedsskole, hvilket kan siges at skabe behov for, at differentiering og selektion af elever kan foregå på andre måder end ved deling i spor. Udbygningen af specialundervisningen skulle således kunne 'opsuge' de elever, som almenskolen havde vanskeligheder med, og skolepsykologien blive den instans, der ved hjælp af psykometri kan henvise elever til specialundervisning (Bendixen 2006,75). Te-

maerne *skolemodenhed* og *intelligens* udtrykker således bestræbelser på at sikre en vis homogenitet i skolens klasser i en periode, hvor mellemskolen var ophævet, og flere elever fortsatte i skolen ud over 7. klasse.

Når intelligens ikke tilsvarende fremtræder som tydelig kategori i det nutidige materiale, må det forstås i relation til det opgør, som fra 1960'erne fandt sted i forhold til den psykometrisk orienterede skolepsykologi – som det kommer til udtryk i figuren *Trivsel, roller og samspil*. Med inklusionslovgivningen fra 2012 kan man sige, at kritikker af intelligenstænkning og testpraksis – der er blevet fremført både inden og uden for skolepsykologiens egne rækker – for alvor institutionaliseres. Det ligger i inklusionsdagsordenens rationale, at eleven ikke længere skal betragtes inden for spekteret normal-ikke normal, og at specialpædagogikkens tænkning om eksistensen af børn med 'særlige behov', må forlades (Ratner 2013,70). I det nutidige materiale dukker intelligenstænkning dog stadig op, men nu i form af at 'svag begavelse' i en helhedstænkning skal overvejes som én af flere sårbarhedsfaktorer. Mere overordnet kan man argumentere for, at skolepsykologiens differentieringsfunktion i 2010'erne er blevet forskudt til børne- og ungdomspsykiatrien. Diagnoser som ADHD og autismespektrumforstyrrelse kan således siges delvist at have overtaget den betydning, som intelligenskategorien i 1960'erne havde som omdrejningspunktet for beskrivelse af skolevanskeligheder (jf. Arnfred og Langager 2015,258).

Forståelsen af *hjernen* som det sted i organismen, hvor såvel barnets begavelse som en række forskellige sygdomstilstande kan fæstnes, er til stede i begge materialer. I det nutidige i form af forståelser af, at årsager til 'diagnoser' som ADHD er noget, der har eksistens som en dysfunktion eller defekt i hjernen. Samtidig er der fra børne- og ungdomspsykiatriens side en vis forsigtighed med at sige noget om et sådant årsagsforhold, idet man anser det forskningsmæssige belæg for usikkert, men også fordi man forfægter en holistisk tilgang til forståelsen af børns vanskeligheder. 1960'ernes diskussioner i tidsskrifterne viser, hvordan *hjernen* udgør et centralt punkt for bestræbelser på at stabilisere forstyrrelser i en naturvidenskabeligt forankret forklaring. 'Afvigende' adfærdsmønstre beskrives her som et spørgsmål om *hjerneskader*, hvilket har sit materiale grundlag i observationer af adfærdsmønstre hos børn, som pædiatrien er i kontakt med. Med hjerneskade-hypotesen er der således tale om en mekanistisk forståelse af hjernen, som et organ der kan 'være i stykker', hvad enten dette skyldes skader opstået ved barnets fødsel eller senere i livet. Heroverfor står de nutidige måder at tale om diagnoser på, der afspejler forståelser af hjernen som en kompleks psyko-biologisk størrelse, hvis dysfunktioner videnskaben endnu ikke har fået fuld klarhed over. I begge perioder er fokuseringen på *hjernen* udtryk for et medicinsk-videnskabeligt fokus på relationen mellem psyken og hjernen og en tiltro til, at det biologiske grundlag for psykiatriske symptomer kan findes i hjernen (Rose 2015, 26).

Trivsel, roller og samspil er en tænkning, som i 1960'erne er i opkomst. Som vist kommer den til udtryk som en modbevægelse til skolepsykologiens testpraksis og er i bredere forstand udtryk for, at nye ideer om skolen og eleven influerer på feltet. I en demokratisk ori-

enteret folkeskole der, som beskrevet i Den Blå Betænkning, skulle tage udgangspunkt i børnenes behov og forudsætninger, var der behov for nytænkning i tilgangen til *den forstyrrende elev*. Introduktionen af en socialpsykologisk tænkning i form af gruppepsykologi ses ud fra tidsskriftsmaterialet at udgøre et vendepunkt for den individfokusering, som lå i både testpsykologien og i den psykodynamiske forståelse af barnet. Det betød principielt, at fokus ikke længere var på individet i sig selv, men på hvordan enkeltindivider indgår i kommunikative relationer med andre (Køppe 1983,212). Også i relation til de øvrige grundforståelser, der betragter forstyrrelser som afledt af opdragelsesproblemer eller sociale forhold, kan den socialpsykologiske optik siges at forskyde opmærksomheden til de intersubjektive relationer i skolens rum.

Samtidig ligger der i denne tænkning i 1960'erne en bestræbelse på at tilskrive eleven et nyt indhold: I overensstemmelse med en tråd i den reformpædagogiske bevægelse, der betragter barnet som fra naturens hånd godt, fremstår eleven som et væsen, der under de rette omstændigheder vil udvikle sig hensigtsmæssigt. Som formuleret af børnepsykologen Sofie Rifbjerg: "Den *tro* på de i barnet iboende kræfter, som skal forløses ved, at man giver barnet de rette omgivelser og lader det udvikle sig i frihed" (Rifbjerg 1963,85). Skolen skulle endvidere opdrage eleven til demokratisk deltagelse og med indførelsen af nye samarbejdsorienterede undervisnings-og omgangsformer endog blive mere meningsfuld for eleven. Forståelsen af skolen som trivselsmiljø sætter således lærerens tilrettelæggelse af klassesamspillet i centrum.

I det nutidige materiale viser figuren *trivsel, roller og samspil* sig tilsvarende i en forståelse af, at børns adfærd er meningsfulde svar på noget i konteksten, og at det er op til de voksne at forstå adfærden i stedet for at fordømme den. Dette er en indstilling, der udtrykkes klart af flere af pædagogerne, der er optagede af at arbejde med relationer i klassen. Hos PPR-psykologerne tales om et 'pædagogisk-psykologisk perspektiv' og et menneskesyn, der har som udgangspunkt, at børn gør det så godt, som de kan. Ligesom i 1960'erne henleder dette opmærksomheden på læreren som ansvarlig for at skabe et godt skolemiljø for eleven, men på en kvalitativt anderledes måde.

Analyserne af det nutidige materiale peger på en stærk fokusering på *struktur* i klasseværelset, idet mangelfuld struktur beskrives som en almindeligt forekommende årsag til forstyrrende elever. Forståelsen af klassemiljøets betydning fortolkes således som et spørgsmål om, hvordan læreren via klasseledelsesteknikker kan foruddiskontere elevernes adfærd. Den reformpædagogiske tænkning om frihed i form af selvregulering og om en pædagogik, der skal stimulere elevens motivation og lyst, bringes ikke på banen som argumenter i det nutidige materiale. Vægten på struktur har derfor lighedstræk med 1960'ernes disciplindiskussioner, men tematiseres i det nutidige studie som best practice i lærerarbejdet. Fokuseringen på struktur kan ses som et gennemslag af *classroom management*, der med sin bagage fra behaviorisme og moderne ledelsesfilosofi udgør et svar på, hvordan ikke-homogene klasserum kan håndteres i inklusionens skole.

Videnspraktikker som stabiliseringsprocesser og ordensbestræbelser

På baggrund af afhandlingens analyser vil jeg nu samle op på nogle processuelle og konstitutive træk ved feltets videnspraktikker.

På et overordnet plan kan videnspraktikkerne beskrives som rettet imod at etablere orden; elevers 'ordentlige' deltagelse i *klassen*, samt 'ordnede' forklaringer på elevers deltagelsesudfordringer. Afhandlingens analyser har peget på, at orden er noget, der kræver arbejde, og at dette finder sted i form af aktørers stadige bestræbelser på at 'få styr på' et specifikt praksisdomæne. I klasserummene sker dette via en handlingsviden, der virker gennem adskillelser og koblinger af rum, ting, kroppe, aktiviteter og tid. Det foregår endvidere i processer, hvor elevers deltagelse i skolen granskes og søges placeret i forklaringer og håndteringsforslag. I tidsskrifterne fremsættes forslag til mere generaliserede måder at forstå og håndtere forstyrrende elever på.

Imidlertid fremstår ordenssøgende bestræbelser ikke altid 'ordentlige'. I det følgende beskriver jeg nogle træk ved de måder, hvorpå forklaringsviden indgår i stabiliseringer af *den forstyrrende elev* i noget genkendeligt og forståeligt. Jeg peger her tilbage til især analyserne af tidsskriftsmaterialet, der har givet adgang til at vise træk ved processer, hvor forskelligartede tegn på forstyrrelser søges håndteret. Empirien fra det nutidige studie trækkes også ind, og jeg argumenterer samlet set for, at afhandlingens analyser kan vise nogle gennemgående træk ved de måder, hvorpå *den forstyrrende elev* bliver til via viden**.** Sagt anderledes peger jeg ud fra mine analyser på, hvordan viden i velfærdsarbejde er rettet imod at stabilisere *den forstyrrende elev* igennem ordenssøgende processer.

Et træk ved sådanne processer er, at der tænkes i *typologier*. Det drejer sig om at kunne sondre mellem typer af forstyrrelser og typer af årsager, der kan bidrage til at fastslå problemers art. En præmis for disse sondringer er, at det er muligt at identificere og adskille den ønskede adfærd fra den uønskede; det normale fra det unormale. Aktørernes diskussioner af årsager til Josephines *for-lidt-deltagelse* på Sydskolen udgør et eksempel på, at der i bestræbelser på at opnå en fælles forståelse af problemet arbejdes ud fra et repertoire af typer af årsagsforklaringer. Denne måde at forsøge at placere forstyrrelsen på fremstår som naturliggjort hos lærerne, men ses systematiseret på en særlig måde via anvendelsen af LP-modellen som metode. I tidsskriftmaterialet fremtræder det at typologisere som et gennemgående element i aktørers måder at fremstille viden på, og mange af artiklerne er disponeret sådan, at opstilling og beskrivelse af forskellige typer af forstyrrelser og deres årsager udgør størstedelen af teksten, mens diskussioner af indsatser fylder en mindre del eller slet ikke diskuteres. Disse processer kan beskrives som et ordensarbejde, karakteriseret ved at gruppere elementer i typer og koble elementer til hinanden.

Det ordensskabende arbejde med typologier ses at være knyttet til en *ætiologi*-tænkning: Den enkelte type af forstyrrende elev tænkes at have en udløsende faktor, en årsag. Målet for viden bliver at kunne isolere og beskrive denne årsag i sin singularitet, som det eksempelvis ses i bestræbelser på at fastslå, præcis hvilke dele af elevens personlighedsudvikling

der er skadet, eller hvilke elementer i klassens gruppedynamik som er dysfunktionelle. Konkret kan der i materialet iagttages en systematik i, hvordan der søges etableret typologier med tilhørende ætiologi. Der indledes typisk med beskrivelse af en række 'tegn' i form af iagttagelser af problematisk elev-adfærd og efterfølgende argumenteres for, hvad sådanne tegn viser tilbage til. Som sådan er der tale om en diagnose-logik ordnet omkring systematikken 'symptom – ætiologi', hvor opmærksomheden er rettet imod at identificere sådanne sæt af kendetegn og tilhørende årsagsforklaringer.

Disse processer er også karakteriseret ved, at eksisterende 'diagnoser' er virksomme i forhold til, hvilke tegn der findes relevante at hæfte opmærksomhed ved. *Skolefobi* er et eksempel på en kategori, hvis tegn og ætiologiske sammenhæng allerede er beskrevet i faglitteratur og således fungerer som diagnose med en ætiologi, der peger tilbage på moderen og forældrenes ægteskab. *Skoleumodenhed* er ligeledes en kategori, der trækker bestemte karakteristika med sig, der tilsammen kan fæstnes i barnets bio-psykiske modning. Men også kategorier som *det socialt set dårlige hjem* fungerer som en art diagnose. Her er det sammenknytningen af en række tegn som 'afvigende' optræden, enlige mødre og hjem præget af splid, der fungerer som diagnosens byggesten.

STS-teoretikerne Geoffrey Bowker og Susan Leigh Star har beskæftiget sig med klassifikation som praksis i vidensproduktion og som mere generelt træk i den sociale verden. De argumenterer for, at man bag klassifikationssystemer kan iagttage specifikke ordningsprincipper, hvor det mest almindelige er det 'genetiske' princip; "classifying things by their origin and descent" (Bowker & Star 2000,10). Her gælder endvidere, at de kategorier, der klassificeres i, må være gensidigt udelukkende, og at klassifikationssystemet er komplet: At det dækker alle tilfælde inden for det område, som det vil beskrive (Bowker & Star 2000,11). Bowker og Stars pointe er ikke, at aktører i deres praksis nødvendigvis lever op til sådanne principper, men at klassifikationssystemer fungerer som forbilledlige modeller, der løbende overskrides og tages i brug på ad hoc-agtige måder. I den forstand betragter de aktørers omgang med klassifikationssystemer i et pragmatisk handlingsperspektiv (Bowker & Star 2000,13).

De former for typologisering, som jeg finder i tidsskriftsmaterialet, kan ses at trække på et lignende 'genetisk' princips orientering imod at gruppere iagttagne tegn og at forbinde dem med en årsag. Men løbende er der eksempler på, at det at etablere en sammenhæng mellem bestemte tegn og en årsag foregår på måder, der fremstår som uklare eller ulogiske. Eksempelvis når en lang række af adfærdstræk beskrives som karakteristiske for hjerneskade, og hvor det bemærkes, at de samme træk kan findes hos børn med andre forstyrrelser. Eller i beskrivelser af puberteten som en særlig type, hvor modsætningsfyldte adfærdstræk – fx "blandingen av likgildighet, apati och oppositionslusta" – klassificeres som hørende til den samme grundproblematik (DpT 1961,97). Her og andre steder fremstår kategorier ikke som gensidigt udelukkende, men snarere som åbne og flertydige.

Klassifikation kan ses at fungere som en dynamik i videnspraktikker på den måde, at energien rettes imod at ordne et mylder af adfærdstræk i et system, der så at sige kan rumme alle typer. Denne praksis producerer imidlertid hele tiden 'rester', idet der er (grupper af) adfærdstræk, som ikke kan fastfryses til et billede af en bestemt problematik. Som vist er der en tendens til, at kategorierne *opdragelsen* og *pubertet* fungerer som opsamlingssted for adfærdstræk, der ikke kan indplaceres andre steder. Ligeledes udgør børnelægen Sven Heinilds beskrivelser af gruppen 'svagbørn' et forsøg på at etablere en ny kategori, der kan rumme de tilfælde, der er blevet til overs i pædiatriens diagnostik. Man kan sige, at typologisering og diagnosticering indebærer en tendens til totalisering, hvor alle former for forstyrrende adfærd søges omfavnet og indordnet i et system af typer og forklaringer.

Når der i bestræbelser på at systematisere forstyrrelser kan iagttages *rod*, så er pointen ikke, at det er et ordensarbejde, der mislykkes, men derimod at processer, hvor noget søges stabiliseret som viden, i sig selv er ufærdige og modsætningsfulde. Det, der ser rodet ud, kan være udtryk for, at der arbejdes med tegn, som ikke på en sikker måde kan ordnes via en typologi med tilhørende ætiologi. Tegn, der forekommer 'hjemløse', gøres der konstante bestræbelser på at få placeret. Et eksempel fra tidsskriftsmaterialet er pædiateren Sven Brandts forsøg på at få systematiseret og forklaret adfærdstegn hos børn, hvis symptombilleder fremstår mudrede; symptomer spændende fra "rastløshed" over "hyperirritabilitet" til "mavepine" eller "psykosomatisk prægede klager" (DpT 1960,393). Dette virvar af forskelligartede symptomer volder pædiatrien kvaler: Da det ikke synes muligt at henføre dem til en neurologisk problemstilling, ekskluderes de fra kategorien hjerneskade og placeres i en bred kategori, der kan rumme dem: 'defekter i følelseslivet'. Som sådan er de holdt på plads i en kategori, der dog er ufærdig og skrøbelig; den tilfredsstiller ikke normen om en distinkt beskrivelse af beslægtede tegn og deres årsager. Det fremgår, at Brandt har indledt forsøg, hvor børn med 'defekter i følelseslivet' undersøges med psykologiske test. Der gøres altså bestræbelser på at få styr på de hjemløse symptomer. I mellemtiden parkeres spørgsmålet om ætiologi i 'konkurrerende sygdomsårsager' som arveligt-konstitutionelle forhold og et 'uheldigt opvækstmiljø'. Det, der ikke umiddelbart passer ind, må også håndteres.

'Rod' søges altså afværget, og det gøres på forskellige måder: Ved at eksperimentere med nye undersøgelsesmetoder, der skal bidrage til en dyberegående indsigt i symptomer og deres sammenhænge. Og ved fremsættelsen af videnskabeligt belagte hypoteser, der betyder, at det, der før vanskeligt kunne forklares, nu kan falde på plads. Lanceringen af teorier om *social arv* og *minimal hjernedysfunktion* gør det muligt at fæstne tegn på forstyrrelser i en social eller medicinsk patologi. I bestræbelser på at levere sådanne 'stærke' forklaringer indgår specifikke metoder, statistiske undersøgelser og psykologiske tests. Tilblivelse af forklaringsviden skal hermed ikke forstås som rent kognitive processer, men som samtidigt materiale: De involverer brugen af ting i form af undersøgelsesredskaber, der skal hjælpe med at fastholde og indholdsudfylde *den forstyrrende elev*. Sådanne redskaber 'gør' noget; de er medkonstituerende for de konkrete former, forstyrrelser antager, og de understøtter

aktørernes bestræbelser på at udvikle og underbygge hypoteser i et videnskabeligt vokabular. [150]

De processer, hvorigennem feltets forklaringsviden produceres, fremtræder som spændingsfyldte: Ambitionen om at få alle tegn og alle årsager oplistet og sammenkædet i overensstemmelse med det 'genetiske princip' volder vanskeligheder. Dette kan pege på videnspraktikkers arbitraritet, der kan siges at stamme fra selve ideen om, at det er muligt at repræsentere, og ordne, sociale fænomener. STS- og ANT-forskere har diskuteret dette som et generelt træk ved modernitet og oplysningstænkning, hvor tiltroen til videnskaben er stærk: At alt kan beskrives og forklares (Bowker & Star 2000,13). Bruno Latour karakteriserer 'det moderne' ved to adskilte praksisser. På den ene side "purification", rettet imod at skabe ontologiske zoner, der adskiller natur og kultur; en indstilling, han kalder "the modern critical stance". På den anden side "translation", karakteriseret ved hybrider mellem natur og kultur: netværk (Latour 1993,10-11). Latours argument er, at de to praksisformer forudsætter hinanden. Som historisk fænomen karakteriserer han det moderne som "the modern Constitution": Et tankesæt og praksis, der indstifter en adskillelse af den sociale verden fra naturens verden (Latour 1993,13).

Processer omkring etableringen af feltets forklaringsviden kan diskuteres som 'purifikationsarbejde', rettet imod at ordne noget, der er af hybrid karakter. Latours argument indebærer en antagelse om purifikation som et generelt udviklingstræk ved samfund og videnskab fra oplysningstiden og frem (Latour 1993,35). Set ud fra afhandlingens analyser kan man sige, at dette træk kendetegner videnspraktikker i velfærdsarbejde med forstyrrende elever: Som en handlingsorientering der er på spil i aktørernes bestræbelser på at etablere forklaringsviden, der ses at finde sted med 'det genetiske princip' som ledetråd. Som det er vist, forløber sådanne processer ikke nødvendigvis glat.

Hos Latour og ANT-traditionen er videnssinteressen som nævnt at udfordre 'moderne' forståelser af viden ved at levere 'ikke-moderne' beskrivelser af træk ved samfund og videnskab, som ikke tillægger det sociale en forklaringskraft (Law 2004,5). Men betragter man klassifikationsarbejde fra et (klassisk) sociologisk perspektiv, må analysen kunne sige noget om, hvilke praktiske og symbolske funktioner dette ordensarbejde indebærer. Dette er temaet i det følgende.

Figurer, der udpeger moral og middelklassefornuft

I dette afsnit peger jeg på, hvordan feltets figurer udgør kategorier med et socialt og kulturelt betydningsindhold, der udtrykker en samfundsmæssighed. Som Durkheim og Mauss argumenterede for i *Primitive Classification*, så må klassifikationer betragtes som sociale *per se* (Durkheim & Mauss 2009,48). Durkheim og Mauss beskrev symbolske klassifikationer af

[150] Den hollandske filosof og antropolog Anne Marie Mol undersøger i *The Body Multiple* hvordan en sygdom bliver til i og på tværs af hospitalets forskellige afdelinger. Mol viser med sin analyse hvordan sygdommen, via forskellige undersøgelses- og behandlingspraksisser, bliver til i forskellige ontologiske former (Mol 2002).

moralsk eller religiøs natur som kulturelle og sociale produkter, der således viser tilbage til samfundet. Betragtet med Bourdieus feltoptik kan dette formuleres som et spørgsmål om, at velfærdsarbejdets viden ikke skal forstås som et lukket system, et autonomt felt. Som socialt og historisk skabt er viden – i alle dens former – derimod relateret til normer og praktikker i et specifikt samfund[151].

Jeg vender her tilbage til de tværgående figurer *Moderen og Hjemmet*, idet disse figurer i særlig grad kan udgøre en indgang til at vise, at feltets viden er gjort af socialt og historisk stof. Afhandlingens analyser har peget på, hvordan kategorierne *Moderen og Hjemmet* udgør et fælles tankegods i feltets videnspraktikker. Dels i iagttagelser og vurderinger i skolen, hvor enkeltelevers forstyrrelser reflekteres i relation til forældrenes, og hyppigt moderens, indflydelse. Dels i bestræbelser på at fastslå problemers årsager, der finder sted på afstand af skolens rum. Som beskrevet aktiveres figurerne *Moderen og Hjemmet* i særlig grad til at legemliggøre problemer relateret til opdragelse, udvikling og sociale forhold; forklaringer der betoner noget socialt og kulturelt, og som står i kontrast til de forklaringer, der vægter 'indre forhold' i barnet eller klasserummets struktur. Om de tværgående figurer *Moderen og Hjemmet* kan man med den norske socialantropolog Marianne Gullestad sige, at der er tale om "kategorier som brukes som begrunnelse uten at de selv behøver begrunnelse" (Gullestad 1989,124). I sine analyser af det norske samfund har Gullestad interesseret sig for "de kategorier mennesker tenker ut fra og som får noen tanker til å virke naturlige og sanne og andre til å virke farget" (Gullestad 1989,124).

Som sådan kan *Moderen* og *Hjemmet* siges at være kategorier, der fungerer som et fælles tankegods, og som på ikke-erkendte måder kommer til at udgøre en bestanddel af viden om *den forstyrrende elev.* Som 'begrundelser, der ikke behøver begrundelser' kan *Moderen og Hjemmet* siges at forsyne feltets kategorier med social energi. I kraft af at være kulturelt og socialt genkendelige figurer indgår de i aktørernes forståelses- og forklaringsvokabular, hvor de tager farve alt efter hvilken problematik, der argumenteres for. Set i forhold til feltets samlede fond af figurer indtager *Moderen* og *Hjemmet* en særlig status. De tænkes ikke som viden i sig selv, men fungerer alligevel som viden, fordi de bidrager til at give en række grundforståelser/figurer 'krop' i form af at tilvejebringe et konkret, kulturelt genkendeligt indhold, der er ladet med betydning. *Moderen og Hjemmet* aktiveres således i forskellige, socialt genkendelige former som den *enlige* mor, det *socialt set dårlige* hjem, den *tosprogede* mor eller moderen, der *går med stiletter*.

Den amerikanske sociolog Eviatar Zerubavel har diskuteret det sociale fænomen, at noget diskursivt fremhæves, mens andet lades i skyggen (Zerubavel 2018). Med begreberne *the marked* overfor *the unmarked* argumenterer Zerubavel for, at det, der markeres, gennemgående er det, der søges gjort socialt og kulturelt synligt, mens det ikke-markerede fungerer

[151] Min hensigt er her ikke at diskutere relationer mellem et felt for viden i velfærdsarbejde og andre felter, eksempelvis et bureaukratisk og et videnskabeligt felt. Det rækker empirien og pladsen ikke til. Hensigten er derimod at overveje den sociale karakter af de fremanalyserede figurer.

som usynlig baggrund. Zerubavel peger på, hvordan denne asymmetri i den kulturelle opmærksomhed udgør "collective attention patterns", der i et samfund kommer til udtryk i semiotiske normer, traditioner og konventioner (Zerubavel 2018,6). Herigennem produceres normalitet, og som sådan er *markering* som praksis forbundet med magt.

Moderen og Hjemmet kan betragtes som elementer i en social og kulturel opmærksomhed, der i feltet får særlige udtryk, idet den her er rettet imod at tilskrive mening og forklaring til forstyrrende elever. Men som vist er det ikke en hvilken som helst moder og hjem, der fremstår som normal. Betragtet på tværs af empirien er *det markerede* således enlige mødre, hjem uden en faderfigur, brudte hjem, opdragelse i 'lavere klasser' samt svage og tosprogede forældre fra bestemte områder. Men også en anden kategori fremstår som markeret, nemlig visse af de ressourcestærke forældre, beskrevet som karriereforældre og curlingforældre. Det, der fremstår som *ikke-markeret*, er det 'normale' forældreskab og hjem, som man - underforstået – finder i middelklassen. Visse steder i empirien ses artikulationer af middelklasse i mere eksplicit form, som i problematiseringerne af fraværet af 'almindelige' forældre og 'almindelig' sund fornuft i opdragelsen. Men ofte fungerer processer, hvor noget markeres, som en ikke-markeret fremhævning af middelklassefornuft og dermed en distancering til andre former for fornuft.

Videnspraktikkers markering af problematiske mødre og hjem kan dermed betragtes som udbredelse af normalitet med basis i en middelklassemoral. Disse processer er imidlertid også karakteriseret ved eksplicit *moraliseren*: Samtidig med at der i praktikkerne ses en orientering imod at levere saglige og nøgterne vurderinger af elevers deltagelsesudfordringer, så er disse vurderinger hyppigt kendetegnet ved at være både bedømmende og fordømmende beskrivelser. Det ses eksempelvis i det nutidige studie, hvor opdragelse i 'tosprogede' familier diskuteres som 'prinsesyndrom', og i tidsskriftsmaterialet, hvor *det socialt set dårlige hjem* udstyres med en række træk, nemlig at forældre fra 'lavere klasser' udviser ligegyldighed over for deres børn, og at deres hjem er uordentlige og ustabile. Skønt der i figuren *Det sociale* ligger en antagelse om, at sociale forhold udøver en udefrakommende og uforskyldt indflydelse på familiers livsvilkår, så forlenes sådanne beskrivelser ofte med et moraliserende sprog, der antyder betænkelige, og delvis selvforskyldte, forhold. Det er bemærkelsesværdigt, at beskrivelser af *det markerede*, til tider formuleres i en overophedet og lidenskabelig tone; som i beskrivelsen af moderen, der angiveligt sover sammen med sin halvvoksne søn. Moraliseringen udgør her en symbolsk grænsedragning mod moderskab og hjem i 'andre klasser'. I videre forstand kan sådanne praktikker siges at antyde, at noget i et samfund gennemgående betragtes som urent og dermed farligt (Douglas 2002), hvilket indgår i processer, hvor magt er på spil. Ud fra analyserne kan man således pege på, hvordan moralisering virker som symbolske forstærkninger af både det markerede og det ikke-markerede.

Den canadiske sociolog Michèle Lamont har i flere studier belyst betydningen af moral i sociale gruppers bestræbelser på at definere og afgrænse sig selv i relation til andre grupper. Med en videreudvikling af Bourdieus tænkning, som Lamont bl.a. kritiserer for at lægge for

stor vægt på økonomiske og kulturelle kapitalformers betydning, sætter hun fokus på moral som element i grænsearbejde (Lamont 1992,182; 2002). I sit studie af mænd fra arbejderklassen peger hun på, at mænd, der ikke kan hævde sig ud fra en økonomisk succes, definerer sig selv ud fra moralske standarder, der forlener dem med værdighed (Lamont 2002,100). Lamont vil således vise, hvordan sociale aktører aktiverer moral som middel til at sondre mellem og trække grænser over for andre grupper i et specifikt samfund; grænser der trækker på distinktioner baseret på race og klasse (Lamont 2002,242).

I forlængelse af afhandlingens analyser vil jeg argumentere for, at videnspraktikkers moralske karakter er karakteristisk for velfærdsarbejde rettet imod *den forstyrrende elev*, og at 'middelklassefornuft' kan betragtes som et træk ved feltet. Som vist bygger jeg især dette på fundet af de tværgående figurer *Moderen og Hjemmet*, der analytisk fungerer som et vindue, hvor igennem videns' sociale og kulturelle 'natur' kan iagttages. Dette peger på, hvad jeg med Bourdieu vil kalde en gruppehabitus: Markeringsprocesser og deres moraliseren trækker på 'mentale vaner' og en internaliseret viden om det, der betragtes som anerkendelsesværdigt (Bourdieu 2002,158). I forlængelse af Lamonts studier kan man endvidere sige, at 'middelklassefornuft' bliver et middel til at markere status og drage grænser og som sådan indgår i kampe om social dominans. Set i et felt- og habitusperspektiv er dette udtryk for, at feltets aktører mobiliserer deres habituelle ressourcer, og at 'middelklassefornuft' på denne måde institutionaliseres (Bourdieu 1996b,379; Muel-Dreyfuss 2001).

I Bourdieus analyse af det franske eliteuddannelsessystem er et hovedargument, at eliteuddannelser fungerer som "a cognitive machine", der gennem sine akademiske koder og bedømmelseskriterier veksler sociale træk til kognitive træk. Tanken er, at uddannelsessystemets klassifikationssystemer, som er indrettet på at vurdere akademiske meritter, reelt foretager sondringer og sorteringer af studerende efter deres sociale baggrunde; et forhold der imidlertid er miskendt (Bourdieu 1996b,32). På denne måde er grupper, der har indflydelse på staten, i stand til at opretholde deres position via uddannelsessystemets neutrale blåstemplinger.

Ud fra Bourdieus analyse kan det overvejes, hvilken type 'maskine' velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* udgør – om nogen. Betragtet som praktikker kan aktører siges at være beskæftigede med at 'veksle' uønskede og uforståelige adfærdsformer til noget beskriveligt, genkendeligt og håndterbart. I bredere forstand kan man sige, at et socialt fremkaldt problem, der er opstået som led i skolens socialiseringsarbejde, bliver til et virksomhedsområde for velfærdsarbejdets ekspertise. I disse processer indgår *den forstyrrende elev* som det materiale, der så at sige samler feltet om at producere og cirkulere nødvendig viden. Analyserne har peget på, at dette kan betragtes som klassepraktikker, idet de dels forudsætter et intimt kendskab til en 'middelklassefornuft', dels er i stand til at omsætte dette i former, hvor denne middelklassefornuft udviskes. Velfærdsarbejdets 'maskine' er således ikke alene kognitiv, men også moralsk i sin formidling af middelklasseværdier.

Konklusion

I afhandlingen har jeg undersøgt viden i velfærdsarbejde med elever, som skolen har vanskeligheder med – *den forstyrrende elev.* Dette er undersøgt på baggrund af empiri produceret gennem dels et feltarbejde, dels læsning af fagtidsskrifter. Med afsæt i Pierre Bourdieus felt- og praktikteori samt inspirationer fra STS, ANT og nymaterialisme har jeg oparbejdet et sociologisk begreb om viden, der, omsat i afhandlingens metodologiske greb, supplerer og kompletterer hinanden. I det følgende beskriver jeg, hvordan jeg gennem besvarelsen af afhandlingens forskningsspørgsmål har bidraget med indsigt i spørgsmålene om, *hvordan viden om den forstyrrende elev etableres i tilknytning til folkeskolen*, samt om *hvilke logikker der kendetegner denne viden og hvordan de spiller sig ud som praktikker i et socialt felt.*

Indgang gennem klasserummet

Opbygningen af feltskitse I har været anlagt efter en tilblivelsestænkning: Indgang gennem klasserummet samt iagttagelser af forstyrrelser og granskningsprocesser, hvor årsager til forstyrrelser overvejes.

Med afsæt i klasserumsstudiet har jeg etableret en forståelse af *den forstyrrende elev* som indskrevet i sociomateriale praktikker i skolen. Denne indgang til afhandlingens undersøgelser markerer, at viden om forstyrrende elever ikke (alene) skal forstås som kognitive operationer, men som en 'praktisk praksis' med opgaver, der skal håndteres. At starte analysen i klasserummet indebærer en ontologisk pointe, nemlig at fænomenet der skabes viden om – *den forstyrrende elev* – er bundet til etableringer af *klassen* som praktisk og symbolsk størrelse. Med begrebet *handlingsviden*, der udfolder sig gennem en *praktisk sans,* peger analyserne således på, at en form for viden er rettet imod at 'få styr på' noget i skolen: Den praktiske håndtering af en gruppe af børn i en skolehverdag og det at danne børn til en specifik socialitet.

Konkret viser analyserne, hvordan denne handlingsviden er sat sammen og fungerer; via opdelinger og adskillelser af kroppe og rum og gennem sammenkoblinger af elementer, der skaber et flow. Som sådan viser analyserne praktikkers rettethed mod at samle elevkroppen og derved indsnævre udfaldsrummet for forstyrrelser. Handlingsviden i klasserum kan karakteriseres ved at være *in-the-making* i den forstand, at lærere og pædagoger konstant kalibrerer på denne elevkrop: Handlingsviden indebærer, at forstyrrelser forudses, inden de (for alvor) opstår. Samtidig ses forstyrrelser at være uundgåelige og et grundlæggende træk ved klasserummet: Der er konstant en risiko for, at den møjsommeligt oparbejdede orden bryder sammen.

Afhandlingens analyser af handlingsviden udgør for det første et bidrag til en belysning af de konkrete former, en sådan viden aktuelt antager i konteksten af 'inklusion' og skolereform i den danske folkeskole. Her har kombinationen af praktikteorien og den ANT- og nymaterialistiske inspiration også bidraget til at vise, hvordan bemandingen af klasserummene med både lærere og pædagoger spiller sig ud som arbejdsdelinger, hvor rum og ting

indgår i markeringer af status og tilhør. Afhandlingen bidrager her med indsigt i fænomenet 'pædagoger i skolen' som element i sociomateriale etableringer af *klassen.*

For det andet er det et analytisk fund, at handlingsviden på de to skoler er karakteriserede ved træk, der ses forbundet med lokale fortællinger om skolernes placering i et kommunalt skolelandskab. Den empiriske case med to skoler i 'hver sin ende af byen' har gjort det muligt at få øje på, hvordan handlingsviden både kan iagttages som en fælles, almen viden på tværs af skolerne og som en lokal og specifik viden, etableret som svar på fortolkninger af specifikke træk og behov hos skoledistrikternes elever og forældre. Analyserne i denne del af afhandlingen bidrager dermed til en forståelse af handlingsviden som en kollektiv praksis, der oparbejdes i tilknytning til sted og tid.

I et efterfølgende analytisk moment udfolder jeg, hvordan forståelser af *den forstyrrende elev* via *iagttagelses- og forklaringsviden* bliver til og folder sig ud. Dels i form af iagttagelse og håndtering af enkelte elever i skolen, dels som mere generaliserede forestillinger og ideer om, hvad elev-forstyrrelser handler om. I den analytiske forgrund er her de måder, hvorpå forstyrrende elever søges stabiliseret i en eller flere forklaringer, der dels tilskriver forstyrrelsen mening, dels er med til at udkaste forslag til handling. Afhandlingens analyser af elevers *for-meget* og *for-lidt-deltagelse* peger på tilstedeværelsen af en norm, der siger, at elever skal vise et passende engagement og gå-på-mod. Læreres og pædagogers kalibreringsarbejde går blandt andet ud på at dæmpe og opmuntre, sådan at elevers deltagelsesformer afstemmes med det flow, der søges skabt i rummet. Elever, der forstås som for stille – tilbageholdende eller triste - udgør således også en forstyrrelse af det, som søges etableret; en aktiv, men tilpasset deltagelse.

Hvem og hvad der opleves som forstyrrende, er derfor knyttet til den specifikke type af orden, som en bestemt måde at tænke og gøre skole og undervisning på indebærer. Som det er vist, udgør 'klasseundervisning' og elevers individuelle arbejde med opgaver de to gennemgående undervisningsformer i de to klasser, mens gruppearbejde og projektorienterede arbejdsformer ikke fylder så meget. Denne iagttagelse kan muligvis pege på et mere generelt forhold i folkeskolen i dag, nemlig at sammenfaldet mellem et politisk fokus på elevers præstationer og inklusion fremelsker undervisningsformer, der signalerer kontrol. Viden om forstyrrelser, og hvordan de foregribes i klasserum, er således indbygget i den pædagogiske tilrettelæggelse af et indhold. Som sådan bidrager afhandlingen med et empirisk-analytisk indblik i måder, hvorpå skole aktuelt gøres og udgør en tilblivelsesbetingelse for *den forstyrrende elev* i den danske folkeskole.

Figurer som feltets orienteringspunkter

Igennem de to feltskitser har jeg analytisk konstrueret logikker, der ses at fungere som orienteringspunkter for feltets forklaringsviden. Med grebene *grundforståelser* og *figurer* har jeg empirisk-analytisk indkredset logikker, der kan siges at udgøre feltspecifikke opfattel-

ses- og tankekategorier. Afhandlingens analytiske konstruktion af feltets figurer og konfiguration i et synkront og et diakront perspektiv udgør dermed et bidrag til forståelsen af, hvilke forestillinger og kategorier, der indgår i velfærdsarbejde med forstyrrende elever.

Analysen peger på, at feltets aktører orienterer sig efter en fond af figurer, der er relativt ensartet set på tværs af professionelle og institutionelle udsigtspunkter samt relativt stabil betragtet på tværs af de to nedslag i henholdsvis 1960'erne og 2015/2016. Analysen peger endvidere på forandringer, hvor særligt kan fremhæves: Fra midten af 1960'erne opkomsten af figuren *Trivsel, roller og samspil*, der udfordrede skolepsykologiens individorienterede praksis. Endvidere det forhold at i 2015/2016 ses figuren *Det psykiske* at have mistet den betydning, den havde i 1960'erne, hvilket falder sammen med et neuroparadigme i børne- og ungdomspsykiatrien samt PPR's konsultative rolle i en folkeskole med inklusion. Og endelig kan det iagttages, at 'kultur' tilføjer en ny forklaringsdimension til opdragelsesproblemer i 2015/2016, hvor den er knyttet til elever med migrantbaggrund. Afhandlingens analyser har dermed kunnet vise både stabilitet og brydninger i feltet, der må forstås i relation til bevægelser i andre felter såsom videnskabelige og politiske. Sådanne relationer udgør ikke et selvstændigt fokus for analyse i afhandlingen, men er berørt via henvisninger til skolepolitiske debatter og rammer i de to perioder.

Det er interessant at bemærke, at der kan iagttages en relativ stor overensstemmelse mellem feltets logikker på tværs af de to analytiske nedslag. Dette tyder på, at velfærdsarbejdets viden præges af kollektive orienteringer og tankemønstre, der har en vis historisk træghed. Et væsentligt fund i afhandlingen er, at feltet ses gennemtrængt af et tankegods, der fungerer som en implicit viden; *Moderen* og *Hjemmet*. Det analytisk bemærkelsesværdige ved *Moderen* og *Hjemmet* er, at de udgør en social og kulturel viden, der forsyner flere af feltets øvrige figurer med mening og indhold. *Moderen* og *Hjemmet* fungerer analytisk som en prisme, der særligt gør det muligt at iagttage, hvordan 'ufornuftige' opdragelsespraksisser kobles med mødre, der regnes som ikke tilhørende middelklasse. Som vist tilføjes denne problematisering af moderskab og hjem en yderligere dimension, når talen falder på forældre med migrantbaggrund.

Analyserne i det nutidige studie har kunnet vise, at figurer ikke blot udgør et fælles forståelsesvokabular, men også bliver midler i tovtrækkerier om, i hvilket regi *den forstyrrende elev* skal håndteres. Interviewene med personalet på skolerne, i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning samt Børne- og Ungdomspsykiatrien kan pege på, hvordan forstyrrende elever på både et konkret og generelt plan søges håndteret, så de belaster ressourcer og positioner mindst muligt. Som vist indebærer dette spil om forklaringer, at aktører i PPR og BUP efterspørger mere struktur i skolen, og at der blandt lærere ses formuleret behov for, at elever får en diagnose.

Afhandlingens analyser har således bidraget med at vise, at feltets forklaringsviden har en række sociale formål: At formidle normer og værdier med base i en middelklassefornuft, hvilket potentielt indebærer en udgrænsning af andre identiteter og værdier. Og at beskytte

ressourcer og positioner gennem tendensen til at forskyde problemer til andre håndteringsarenaer. I forlængelse af dette kan afhandlingens analyser siges at udfordre forståelser af professioners viden som rationel i strikt forstand og som udtryk for socialt neutrale bestræbelser.

Viden som ordenssøgende processer

I afhandlingen har jeg forfulgt et processuelt perspektiv i belysningen af velfærdsarbejdets viden som ordenssøgende processer. Videnspraktikker i klasserummene er således kendetegnet ved at være orienteret mod at etablere en orden, der samtidig fremstår som skrøbelig; lærere og pædagoger kan ikke være sikre på udfaldet af deres praksis. Derfor er et væsentligt træk ved handlingsviden om *den forstyrrende elev*, som den foldes ud i klasserummene, at den hele tiden bliver til og justeres i samspil med rummene, tingene og de andre børn og voksne. Jeg har endvidere vist, hvordan bestræbelser på at fastslå årsager til elevers deltagelsesudfordringer udgør processer, hvor forklaringer afsøges og afprøves; forstyrrelsen søges stabiliseret ved hjælp af en årsag. Med tidsskriftsanalyserne har jeg kunnet vise, hvordan ordensarbejde er på spil i form af typologiseringer og forsøg på at beskrive 'alt', og hvordan sådanne processer i sig selv producerer flertydigheder, 'rester' og rod. Med Bruno Latours begreb om purifikation har jeg diskuteret dette som forbundet med 'det modernes' ambition om at repræsentere og ordne det sociale.

Overordnet har afhandlingens analyser bidraget til en flerfacetteret forståelse af velfærdsarbejdets viden som sociale bestræbelser på at 'få styr på' noget: En praktisk virkelighed, hvor noget skal håndteres; *klassen*. En symbolsk virkelighed, hvor sociale normer og kategorier formidles. Disse bestræbelser udgør et ordensarbejde, der udtrykker 'moderne' bestræbelser på at omslutte og beherske det sociale ved hjælp af viden.

Afhandlingens gennemgående ambition om at belyse viden i velfærdsarbejde med *den forstyrrende elev* har bevæget sig mellem en 'moderne' og 'ikke-moderne' tænkning. Metodologisk gennem analysestrategier, der kombinerer kategoriseringer af empiri med processuelle og konstitutionelle optikker på rettethed, materialitet og proces. Og analytisk ved at stille spørgsmål ved, hvordan det er muligt at beskrive og forstå karakteren af feltets aktiviteter og figurer. Afhandlingen er således i sig selv udtryk for en samfundsvidenskabelig bestræbelse på at ordne og få styr på et socialt fænomen. Afhandlingens bidrag er, at den – ved at sætte tingene sammen på en ny måde – belyser velfærdsarbejdets viden som et mangesidigt ordensarbejde med differentierende og totaliserende træk.

Referencer

Abbott, Andrew (1988) *The System of Professions. An essay on the Division of Labor.* Chicago and London: The University of Chicago Press.

ADHD-foreningen (2018) *Målsætningsprogram* 2018-2020. Odense: ADHD-foreningen.

Akselvoll, Maria Ørskov (2016) *Folkeskole, forældre, forskelle: skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet.

Allan, Julie & Valerie Harwood (2014) "Medicus Interruptus" in the Behaviour of Children in Disadvantaged Contexts in Scotland. *British Journal of Sociology of Education*, *35*(3), 413–431.

Allan, Julie & Valerie Harwood (2016) The risk factors for psy-diagnosis? Gender, racialization and social class. In Eva Bendix Petersen & Zsuzsa Millei (eds.) *Interrupting the psy-disciplines in education*. Springer, 185-202.

American Anthropological Association (2009) *Code of Ethics*. American Anthropological Association 2009.

Andersen, Frans Ørsted (2014) Klasseledelse på finsk. I John B. Krejsler og Lejf Moos (red.) *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Andersen, Peter Østergaard (1995) *Pædagogens praksis*. København: Munksgaard, Rosinante.

Anderson, Sally (2000) *I en klasse for sig*. København: Gyldendalske Bokhandel, Nordisk Forlag A/S.

Anderson, Sally & Konstancja Ford (2014) Klassens væsen. I John Benedicto Krejsler & Lejf Moos (red.) *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik.* Frederikshavn: Dafolo.

Andreasen, Karen E. (2015) (red.) *Test og prøvelser - oprindelse, udvikling, aktualitet*. Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser; *6. bind.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Andreasen, Karen E. & Christian Ydesen (2015) Skolemoden og skoleparat. Vurderinger af børn ved overgangen til skolen. I Karen E. Andreasen (red.) *Test og prøvelser - oprindelse, udvikling, aktualitet*. Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser; 6. bind. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 97-118.

Antorini, Christine (2012): *Vær med i Ny Nordisk Skole.* Kronik. Dagbladet Jyllands-Posten 7. august 2012.

Antorini, Christine (2013): *Antorini: 'Pædagogerne spiller en central rolle'.* Dagbladet Information 14. januar 2013.

Appel, Charlotte & Morten Fink-Jensen (2013) *Da læreren holdt skole. Tiden før 1780*. Dansk skolehistorie, bind 1. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Arnfred, Jon og Søren Langager (2015) Diagnoser i skolen – elevkarakteristikker og inklusionspolitikker. I Svend Brinkmann & Anders Petersen (red.) *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion.* Aarhus: Klim.

Bach, Dil (2015) *Overskudsfamilier: om opdragelse, identitet og klasse blandt velstående familier i Nordsjælland*. Antropologiske studier; nr. 4. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Ball, Stephen J. (2003) *Class strategies and the education market, the middle classes and social advantage*. London: Routledge/Falmer.

Barad, Karen (2003) Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, *28*(3), 801–831.

Bauer, Mette & Karin Borg (1986) *Den skjulte læreplan: skolen socialiserer men hvordan?* Unge Pædagogers pædagogiske serie. A;16 (Revideret udgave 1986). København: Unge Pædagoger.

Bekendtgørelse nr. 693 (2014) *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand* (BEK nr. 693 af 20/06/2014).

Bendixen, Carsten (2006) *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering. En analyse af transformation af psykologisk teorier om intelligens som baggrund for skole-psykologiske og pædagogiske afgørelser vedrørende elevdifferentiering i det 20. århundredes folkeskole*. Ph.d.-afhandling. Forskerskolen for Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.

Bjerg, Helle (2011) *Skoling af lyst: fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen 1950-2000*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Bjerg, Helle og Dorthe Staunæs (2014) *Læringscentreret skoleledelse. Tænketeknologier til forskningsinformeret skoleledelse.* Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Blok, Anders & Torben Elgaard Jensen (2009) *Bruno Latour: hybride tanker i en hybrid verden* (1. udgave). København: Hans Reitzel.

Boell, Sebastian K. & Dubravka Cecez-Kecmanovic (2010) Literature Reviews and the Hermeneutic Circle. *Australian Academic & Research Libraries*, *41*(2), 129–144.

Bourdieu, Pierre (1973) The three forms of theoretical knowledge. *Social Science Information*.

Bourdieu, Pierre (1977) *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre (1988) *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1990) *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1995) *Distinksjonen, en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.

Bourdieu, Pierre (1996a) *The Rules of Art*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre (1996b) *The State Nobility*. Stanford, California: Stanford University Press.

Bourdieu, Pierre (1997a) *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzel.

Bourdieu, Pierre (1997b) Nogle egenskaber ved de sociale felter. I Pierre Bourdieu: *Men hvem skabte skaberne? Interviews og forelæsninger*. København: Akademisk Forlag.

Bourdieu, Pierre (1999) Understanding. In Pierre Bourdieu et al. *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society.* Stanford University Press, 607-626.

Bourdieu, Pierre (2002) Habitus. Om Erwin Panofskys 'Gotisk arkitektur og skolastik'. I Erwin Panofsky & Pierre Bourdieu: *Gotik: Arkitektur, skolastik, habitus*. Aarhus: Klim, 143-172.

Bourdieu, Pierre (2003) Participant objectivation. In: *Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 9, iss. 2, 2003, 281-294.

Bourdieu, Pierre (2005) *Viden om viden og refleksivitet. Forelæsninger på Collége de France 2000-2001*. København: Hans Reitzel.

Bourdieu, Pierre (2016) The forms of capital. In Wesley Longhofer & Daniel Winchester (eds.) *Social Theory Re-wired. New Connections to Classical and Contemporary Perspectives* (2. ed.). Routledge.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon & Jean-Claude Passeron (1991) *The craft of sociology, epistemological preliminaries*. Edited by Beate Krais. Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (2006) *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet* (1. udgave). København: Hans Reitzel.

Bourdieu, Pierre & Löic Wacquant (1996) *Refleksiv sociologi.* København: Hans Reitzel.

Bowker, Geoffrey & Susan Leigh Star (2000) *Sorting things out. Classification and its consequences*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology.

Broady, Donald (1986) Hvornår blev den skjulte læreplan skjult? I Mette Bauer & Karin Borg *Den skjulte læreplan: skolen socialiserer men hvordan*? Unge Pædagogers pædagogiske serie. A;16 (Revideret udgave 1986). København: Unge Pædagoger.

Broady, Donald (1991) *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författerskap och den historiska epistemologin*. *Skeptronserien* (2. udgave). Stockholm: HLS Förlag.

Brante, Thomas (2005) Staten og professionerne. I Tine Rask Eriksen og Anne Mette Jørgensen (red.) *Professionsidentitet i forandring.* København: Akademisk Forlag.

Brante, Thomas (2011) Striden om den korrekte diagnose og hegemoniet inden for et professionelt område: videnskabsteoretiske og politiske aspekter. I Inge M. Bryderup (red.) *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. København: Hans Reitzel.

Brante, Thomas (2014) *Den professionella logiken. Hur vetenskap och praktik förenas i det moderna kunskapssamhället*. Stockholm: Liber.

Brinkmann, Svend (2010a) Det diagnosticerede liv: sygdom uden grænser. Aarhus: Klim.

Brinkmann, Svend (2010b) Etik i en kvalitativ verden. I: Svend Brinkmann & Lene Tangaard (red.) *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag, 429-445.

Brodersen, Marianne (2009) Fra professioner til felt for velfærdsarbejde. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, Vol. 11, Nr. 3. (2009), 32-48.

Brodersen, Marianne (2010) *Statens venstre hånd. En historisk-sociologisk undersøgelse af feltet for velfærdsarbejde 1955-2005.* Upubliceret kandidatspeciale, Københavns Universitet: Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik.

Brown, Rikke (2017) *Klasset lyst: skolens organiseringsformer læst som værdikampe og affektiv* økonomi. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

Bryderup, Inge M. (2005) *Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år* (1. udgave). Århus: Klim.

Bryderup, Inge M. (2011) *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. København: Hans Reitzel.

Buchardt, Mette (2008) *Identitetspolitik i klasserummet. 'Religion' og 'kultur' som viden og klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag*. Ph.d. afhandling. Afdeling for Pædagogik. Det Humanistiske Fakultet. Københavns Universitet.

Buus, Henriette (2001) *Sundhedsplejerskeinstitutionens dannelse: En kulturteoretisk og kulturhistorisk analyse af velfærdsstatens embedsværk*. København: Museum Tusculanums Forlag.

Börjesson, Mats & Eva Palmblad (2003) *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning.* Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Calhoun, Craig (2013) For the social history of the present: Bourdieu as historical sociologist. In Philip S. Gorski (Ed.) *Bourdieu and Historical Analysis*. *Politics, history, and culture*. Durham, NC: Duke University Press, 36-66.

Callewaert, Staf (1992) *Kultur, pædagogik og videnskab. Om Pierre Bourdieus habitusbegreb og praktikteori*. København: Akademisk Forlag.

Callewaert, Staf (1998) *Bourdieu-studier II*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet Amager.

Callewaert, Staf (2001) På vej mod en generel teori om professionel viden og handlen. I Karin-Anna Pedersen (red.) *Praktikker i erhverv og uddannelse*. København: Akademisk Forlag.

Callewaert, Staf & Bengt A. Nilsson (1977) *Samhället, skolan och skolans inre arbete* (3. uppl.). Lund: Lunds bok och tidskrift.

Callewaert, Staf & Bengt A. Nilsson (1980) *Skolklassen som socialt system, lektionsanalyser I och II*. Universitetet i Lund, Lund.

Camic, Charles (2013) Bourdieu's two sociologies of knowledge. In Philip S. Gorski (ed.) *Bourdieu and Historical Analysis*. *Politics, history, and culture*. Durham, NC: Duke University Press, 183-211.

Camic, Charles, Neil Gross and Michèle Lamont (eds.) (2011) *Social knowledge in the making.* Chicago and London: The University of Chicago Press.

Chouliaraki, Lilie (2001) Pædagogikkens sociale logik. En introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi. I Lilie Chouliaraki & Martin Bayer (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag, 26-67.

Coole, Diana (2013) Agentic Capacities and Capacious Historical Materialism: Thinking with New Materialisms in the Political Sciences. *Millennium: Journal of International Studies*, *41*(3), 451–469.

Coole, Diana & Samantha Frost (eds.) (2010) *New materialisms, ontology, agency, and politics*. Durham, N.C: Duke University Press.

Dahl, Hanne Marlene (2012) Tavshed som magt og afmagt. *Tidsskriftet Antropologi*, *66, (2012), 3–16.*

Damsholt, Tine & Dorthe Gert Simonsen (2009) Materialiseringer. Processer, relationer og performativitet. I Tine Damsholt, Dorthe Gert Simonsen & Camilla Mordhorst (red.) *Materialiseringer: Nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse.* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Damsholt, Tine, Dorthe Gert Simonsen & Camilla Mordhorst (red.) (2009) *Materialiseringer: Nye perspektiver på materialitet og kulturanalyse.* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Dansk Psykologforening: Om PPR-området. Lokaliseret 26. januar 2019: https://www.dp.dk/fag-politik/psykologkampagnen/ppr/

Datatilsynet (u.å.): Generelt om databeskyttelse. Lokaliseret 24. august 2018: https://www.datatilsynet.dk/generelt-om-databeskyttelse/

Davis, Lenard J. (2013) Introduction: Normality, power and culture. In Davis, Lenard J. (eds.) *The disability studies reader* (4. ed.). New York, N.Y: Routledge.

de Coninck-Smith, Ning (1992) Internatenes og skolens historie. Eller: 'Den lille innesperringen'. Et bidrag til skulkningens historie i Danmark fra 1875 til ca. 1914. I Petter Aasen & Alfred Oftedal Telhaug (red.) *Takten, takten pass på takten. Studier i den offentlige oppdragelsens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

de Coninck-Smith, Ning, Lisa Rosén Rasmussen og Iben Vyff (2015) *Da skolen blev alles. Tiden efter 1970*. *Dansk skolehistorie, bind 5.* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Depaepe, Marc & Frank Simon (2009) Sources in the Making of Histories of Education: Proofs, Arguments, and Other Forms of Reasoning from the Historian's Workplace. In Paul Smeyers & Marc Depaepe (eds.). *Educational Research, proofs, arguments, and other reasonings*. Dordrecht New York: Springer.

Douglas, Mary (2002) *Purity and Danger. An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. Florence: Taylor and Francis.

Drejer, Claus Munch (2014) *Kampen om eleven: hvordan skoler skaber elever*. København: Forlaget UP, Unge Pædagoger.

DuPaul, George J., Tanya L. Eckert & Brigid Vilardo (2012) The Effects of School-Based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis 1996-2010. *School Psychology Review*, *41*(4), 387–412.

Durkheim, Emile (2000) *Den sociologiske metodes regler.* København: Hans Reitzel.

Durkheim, Emile (2014) *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*. København. Forlaget Mindspace.

Durkheim, Emile and Marcel Mauss (2009) *Primitive Classification.* London: Cohen & West. Taylor & Francis e-Library, 2009.

Egelund, Niels (2006) Læreren og de urolige elever – hvad stiller man op? I Niels Egelund, Helle Jensen og Erik Sigsgaard (red.) *Uro og disciplin i skolen*. Roskilde Universitetsforlag, 11-29.

Egelund, Niels (2011) *Folkeskolens udfordringer.* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Ehn, Billy (2004) *Skal vi lege tiger? Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Aarhus: Klim.

Ehn, Billy og Orvar Löfgren (2006) *Kulturanalyser*. Aarhus: Klim.

EMU (2018) *LP-modellen. Et værktøj til udvikling og kulturændring i organisationer*. Lokaliseret 15. december 2018: https://arkiv.emu.dk/modul/lp-modellen-et-v%c3%a6rkt%c3%b8j-til-udvikling-og-kultur%c3%a6ndring-i-organisationer

Eneroth, Bo (1984) Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod. Stockholm: Akademilitteratur.

Esmark, Kim (2006) Bourdieus uddannelsessociologi. I Annick Prieur & Carsten Sestoft *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: Hans Reitzel.

Esmark, Kim (2009): Sociologi i fortidens fremmede land. I Ole Hammerslev, Jens Arnholtz Hansen og Ida Willig (red.) *Refleksiv sociologi i praksis*. Hans Reitzel, 190-209.

Evertson, Carolyn M. & Carol S. Weinstein (eds.) (2006) *Handbook of classroom management.* London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ewen, Robert B. (1993) *An introduction to theories of personality* (4. ed.). Hove: Psychology Press.

Fangen, Katrine (2010) *Deltagende observasjon.* 2. udgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Fauske, Halvor (2008) Profesjonsforskningens faser og stridsspørgsmål. I Anders Molander og Lars Inge Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Finansministeriet (2010) *Specialundervisning i folkeskolen – veje til en bedre organisering og styring*. Finansministeriet 2010.

Fogh Rasmussen, Anders (2003) *Statsminister Anders Fogh Rasmussens tale ved Folketingets åbning tirsdag den 7. oktober 2003*. Statsministeriet 2003.

Folkeskolen (2017) *Skolerne drukner i projekter*. Folkeskolen nr. 11, 2017. Lokaliseret 12. september 2018 på: https://www.folkeskolen.dk/609144/skolerne-drukner-i-projekter

Folketinget (2012) *Lov om ændring af lov om folkeskolen* (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole mv.).

Foucault, Michel (2002) *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det lille forlag.

Frederiksen, Jan Thorhauge (2017) Transformation of the Danish Field of Welfare Work – shifting forms of dominated capital. In James Albright, Deborah Hartman, Jacqueline Widin (eds.) *Bourdieu's Field theory and the Social Sciences.* Springer, 81-97.

Geertz, Clifford (1973) *The interpretation of cultures, selected essays*. New York, N.Y.: Basic Books.

Gillborn, David (2016) Softly, Softly: Genetics, Intelligence and the Hidden Racism of the New Geneism. *Journal of Education Policy*, *31*(4), 365–388.

Gillborn, David (2017) Dis/ability as White Property: Race, Class and 'Special Education'. In Julie Allan & Alfredo Artiles (eds.) *World Yearbook of Education 2017*, London: Routledge, 104-119.

Gilliam, Laura (2006) *De umulige børn og det ordentlige menneske: Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

Gilliam, Laura (2012a) Sociale børn og gode klasser. Konstruktionen af civiliserede fællesskaber i skole. I Laura Gilliam & Eva Gulløv (2012) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse.* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 119-157.

Gilliam, Laura (2012b): Den umulige klasse. Skolens identitetslektioner for *ressourcesvage* børn. I: Laura Gilliam & Eva Gulløv (2012) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 159-183.

Gilliam, Laura (2014) Bøvl og ballade – om elevfunktionen, læreridealer og skolemodstand. I John B. Krejsler og Lejf Moos (red.): *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo Forlag, 110-128.

Gjerløff, Anne Katrine, Anette Faye Jacobsen, Ellen Nørgaard og Christian Ydesen (2014) *Da skolen blev sin egen, 1920-1970. Dansk skolehistorie, bind 4.* Aarhus Universitetsforlag.

Glasdam, Stinne (2007) Interview. En diskussion af ligheder og forskelle i Pierre Bourdieus og Steinar Kvales metodeovervejelser. I Karin Anna Petersen, Stinne Glasdam & Vibeke Lorentzen (red.) *Livshistorieforskning og kvalitative interview.* Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.

Goodley, Daniel & Katherine Runswick-Cole (2016) Becoming dishuman: thinking about the human through dis/ability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *37*(1), 1–15.

Grimen, Harald (2008): Profesjon og kunnskap. I Anders Molander og Lars Inge Terum (red.) *Profesjonsstudier.* Oslo: Universitetsforlaget, 71-86.

Guillemin, Marilys & Lynn Gillam (2004) Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*, *10(2), 261–280.*

Gullestad, Marianne (1989) *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gullestad, Marianne (1992) *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*. Oslo: Scandinavian University Press, Universitetsforlaget.

Hackett, Edward J., Olga Amsterdamska, Michael Lynch and Judy Wajcman (2008) *The handbook of science and technology studies*. (3. edition). London, England. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Hamilton, Peter (1974) *Knowledge and social structure. An introduction to the classical argument in the sociology of knowledge*. Routledge & Kegan Paul.

Hammersley, Martyn & Paul Atkinson (1995) *Ethnography, principles in practice* (2. edition). London: Routledge.

Hamre, Bjørn (2012) *Potentialitet og optimering i skolen. Problemforståelser og forskelssætninger af elever - en nutidshistorisk analyse*. Ph.d.-afhandling. København: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.

Hamre, Bjørn (2016) Diagnosing, special education, and 'learnification' in Danish schools. *Nordic Journal of Social Research*, *7, special issue, 5, (2016), 65-76.*

Hamre, Bjørn, Lotte Hedegaard-Sørensen & Søren Langager (2018) Between psychopathology and inclusion: the challenging collaboration between educational psychologists and child psychiatrists. *International Journal of Inclusive Education*, *22(6), 655–670.*

Hamre, Bjørn & Christian Ydesen (2014) The Ascent of Educational Psychology in Denmark in the Interwar Years. *Nordic Journal of Educational History*, *1*(2), 87–111.

Hansen, Erik Jørgen (2003a) Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv. København: Hans Reitzel.

Hansen, Niels (2003b): Fra organiske psykosyndromer over MBD til DAMP/ADHD. I Per Hove Thomsen (red.) *Børne og –ungdomspsykiatrien i Danmark gennem 50 år. Et jubilæumsskrift.* Børne og ungdomspsykiatrisk Selskab i Danmark, 2003.

Hansen, Hanne Foss & Olaf Rieper (2010): *Evidensbevægelsens institutionalisering og arbejdsformer*. Dansk Biblioteksforskning årg. 6, nr. 2/3, 2010, 7-16.

Hansen, Janne Hedegaard (2011) Konstruktionen af diagnoser – en stædig rad eller infantil autist? I Inge M. Bryderup (red.) *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik.* København: Hans Reitzel.

Hansen, Janne Hedegaard (2014) Inklusion og eksklusion. I *Kvan. Tidsskrift for læreruddannelse og skole*. 34. årgang, nr. 100, 2014, 42-53.

Hargreaves, David H., Stephen K. Hester & Frank J. Mellor (1975) *Deviance in classrooms*. London: Routledge & Kegan Paul.

Harris, Marvin (1979) *Cultural materialism, the struggle for a science of culture*. New York: Random House.

Harrits, Gitte Sommer & Marie Østergaard Møller (2016) *Forebyggelse og bekymring: i professionel praksis* (1. udgave). København: Hans Reitzel

Harwood, Valerie (2003) Subjugation and disqualification: Critiquing the discourses of psychopathological behaviour used in education. *Melbourne Studies in Education*, *44*(1), 45–61.

Harwood, Valerie & Julie Allan (2014) *Psychopathology at school, theorizing mental disorders in education*. Abingdon: Routledge.

Hastrup, Kirsten (1992) *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København: Gyldendal.

Hedegaard-Sørensen, Lotte (2014) Inkluderende specialpædagogik – læreres perspektiv i praksis. I *Kvan, Tidsskrift for læreruddannelse og skole*. 34. årgang, nr. 100, 2014, 65-77.

Hellblom-Thibblin, Christina (2004) *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld : en undersökning av skolhälsovärdsrapporter läsåren 1944/45-1988/89*. Uppsala studies in education; 106. Uppsala: Uppsala universitet.

Hermann, Stefan (1999) *Fra folkeskole til selvdannelsescenter. En eksplorativ diskursanalyse af konfigurationer af magt, viden og subjektivitet i den danske folkeskole efter reformpædagogikkens gennembrud*. Upubliceret kandidatspeciale, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.

Hermann, Stefan (2007) Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006. København: Forlaget Unge Pædagoger.

Hertz, Søren (2015) Social uorden bliver gjort til individuel uorden. I Torsten Erlandsen (red.) *Udsatte børn og unge. En grundbog*. København: Hans Reitzel.

Hertz, Søren (2017) *Børn og unge, psykiatri og samfund*. København: Akademisk Forlag.

Heywood, Colin (2004): *Barndom. Børn og barndom i Vesten fra middelalderen til moderniteten.* København: Hans Reitzel.

Hovmark, Henrik (1997) Oversætterens forord. I *Men hvem skabte skaberne? Interviews og forelæsninger*. København: Akademisk Forlag.

Højrup, Thomas (2007) Kulturkamp, anerkendelseskamp og velfærdspolitik. I Thomas Højrup & Klaus Bolving (red.) *Velfærdssamfund – velfærdsstaters forsvarsform?* København: Museum Tusculanums Forlag, 23-129.

Israel, Mark & Iain Hay (2006) *Research ethics for social scientists, between ethical conduct and regulatory compliance*. London: Sage.

Jackson, Philip W. (1990) *Life in Classrooms*. Teachers College, Colombia University.

Jackson, Brian & Dennis Marsden (1962) *Education and the working class : Some general themes raised by a study of 88 working-class children in a northern industrial city.* London: Routledge & Paul.

Jacobsen, Michael Hviid & Søren Kristiansen (2001) *Farligt feltarbejde – etik og etnografi i sociologien.* Aalborg Universitetsforlag 2001.

Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer (2003) *At skabe en klient: institutionelle identiteter i socialt arbejde.* København: Hans Reitzel.

Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer (2012a) *At skabe en professionel, ansvar og autonomi i velfærdsstaten.* København: Hans Reitzel.

Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer (2012b) Indledning: At skabe en professionel. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.) *At skabe en professionel, ansvar og autonomi i velfærdsstaten.* København: Hans Reitzel.

Knudsen, Hanne (2010) *Har vi en aftale? magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Kofoed, Jette (2003) *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen.* Ph.d.-afhandling. København: Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.

Krab, Jimmy (2015) Mellem målskemaer, opbakning og tvivl – forældres arbejde i og med familieklassen. *Dansk pædagogisk Tidsskrift 4 (2015), 53-69.*

Krejsler, John Benedicto og Lejf Moos (2014) (red.) *Klasseledelsens dilemmaer. Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.

Kristensen, Jens Erik (2012) Viljen til inklusion – en samtidsdiagnostisk indkredsning af en ny politisk-pædagogisk dagsorden. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, *4 (2012), 50-59.*

Kristensen, Catarina Juul (2019) Forskningsetik i samfundsvidenskaberne. I Catarina Juul Kristensen & M. Azhar Hussain (red.) *Metoder i samfundsvidenskaberne.* Frederiksberg: Samfundslitteratur, 77-94.

Kropp, Kristoffer (2009) Registrantanalyse. I Ole Hammerslev & Ida Willig (red.) *Refleksiv sociologi i praksis*. København: Hans Reitzel.

Kropp, Kristoffer (2011) *Sociologisk forskning i Danmark i historisk perspektiv. En feltanalytisk skitse af struktur og genese*. Ph.d.-afhandling. Sociologisk Institut, Københavns Universitet.

Kvale, Steinar (1997) *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview.* København: Hans Reitzel.

Køppe, Simo (1983) *Psykologiens udvikling og formidling i Danmark i perioden 1850-1980*. Forskningsrapport. København: G.E.C. Gads Forlag.

Køppe, Simo (2011) Objektrelationsteori. I Benny Karpatschof & Boje Katzenelson (red.) *Klassisk og moderne psykologisk teori*. (2. Udgave). København: Hans Reitzel, 193-208.

Lamont, Michèle (1992) *Money, morals, and manners, the culture of the French and American upper-middle class*. Chicago: University of Chicago Press.

Lamont, Michèle (2002) *The Dignity of Working Men: morality and the boundaries of race, class and Immigration*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Lamont, Michèle & Virag Molnár (2002) The study of boundaries in the social sciences. *Annu. Rev. Sociol*, *28, 167–95.*

Landahl, Joakim (2013) The eye of power(-lessness): on the emergence of the panoptical and synoptical classroom. *History of Education*, *42*(6), 803–821.

Landahl, Joakim & Christian Lundahl (2017) *Bortom PISA*. Stockholm: Natur & Kultur.

Langager, Søren (2012) Diagnosernes himmelflugt - socialpolitik og socialpædagogik. *Tidsskrift for socialpædagogik*, Årg. 15, 1 (2012), 19–29.

Larsen, Maja Røn (2011) *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organiseringer og specialindsatser i skolen.* Ph.d.-afhandling. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

Larsen, Maja Røn (2012) Inklusion og diagnostiske udredninger – en analyse af institutionelle kravs betydning for pædagogisk arbejde omkring børn i vanskeligheder. *Dansk pædagogisk Tidsskrift 4, 2012, 25-31.*

Larsen, Christian, Erik Nørr & Pernille Sonne (2013) *Da skolen tog form. 1780-1850. Dansk skolehistorie, bind 2.* Aarhus Universitetsforlag.

Larson, Magali Sarfatti (1977) *The rise of professionalism, a sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.

Latour, Bruno (1993) *We have never been modern.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Latour, Bruno (2005) *Reassembling the social, an introduction to actor-network-theory*. Oxford New York: Oxford University Press.

Latour, Bruno & Steve Woolgar (1985) *Laboratory Life. The construction of Scientific Facts.* Princeton University Press.

Law, John (2004) *After method: mess in social science research.* Florence: Taylor and Francis.

Lequia, Jenna, Kimber L. Wilkerson, Sunyoung Kim & Gregory Lyons (2015) *Improving Transition Behaviors in Students With Autism Spectrum Disorders: A Comprehensive Evaluation of Interventions in Educational Settings. Journal of Positive Behavior Interventions.* Jul 2015, Vol. 17 Issue 3, 146-158.

Lindblad, Sverker og Fritjof Sahlström (1998) Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. I Jens Bjerg (red.) *Pædagogik – en grundbog til et fag.* København: Hans Reitzel, 224-258.

Ludvigsen, Kari (2010) The 'psy-experts' and the minds of children: Transfer of knowledge in inter-war Norway and Sweden. I Åsa Lundqvist & Klaus Petersen 2010 (eds.) *In experts we trust. Knowledge, Politics and Bureaucracy in Nordic Welfare States.* University Press of Southern Denmark, 149-180.

Lund, Christian (2014) Of What is This a Case?: Analytical Movements in Qualitative Social Science Research. *Human Organization*, *73*(3), 224–234.

Lund, Henrik Herløv (2012) Inklusionens økonomi er en spareøvelse. I *Dansk pædagogisk Tidsskrift 4 (2012), 16-22.*

Lundgren, Ulf P. (1972) *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching.* Stockholm: Almqvist and Wiksell.

Lundqvist, Åsa & Klaus Petersen (2010): Experts, knowledge and the Nordic welfare states. An introduction. In Åsa Lundqvist & Klaus Petersen (eds.) *In Experts We Trust. Knowledge, Politics and Bureaucracy in Nordic Welfare States*. University Press of Southern Denmark.

Lærke, Anna (1998) By Means of Re-Membering: Notes on a Fieldwork with English Children. *Anthropology Today*, *14*(1), 3–7.

Maclure, Maggie (2005) 'Clarity bordering on stupidity': where's the quality in systematic review? *Journal of Education Policy*, *20*(4), 393–416.

MacLure, Maggie (2008) *Becoming a Problem: How and Why Children Acquire a Reputation as "Naughty" in the Earliest Years at School*. Colchester, Essex: UK Data Archive.

Madsen, Ulla Ambrosius (2003) *Pædagogisk etnografi. Forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Aarhus: Klim.

Madsen, Ulla Ambrosius (2017) Baudrillard og Pædagogikkens Andet. *Dansk pædagogisk Tidsskrift, 2, (2017), 80-90.*

Mardahl-Hansen, Tilde (2018) *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen*. Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet, Roskilde.

Mazzotti, Massimo (ed.) (2008) *Knowledge as Social Order: Rethinking the Sociology of Barry Barnes*. Routledge 2008.

Mik-Meyer, Nanna & Kaspar Villadsen (2007) *Magtens former, sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. København: Hans Reitzel.

Millei, Zsuzsa J. (2005) The Discourse of Control: Disruption and Foucault in an Early Childhood Classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *6*(2), 128–139.

Millei, Zsuzsa J. (2010) Is it (still) useful to think about classroom discipline as control? An examination of the 'problem of discipline'. In Z. Millei, T.G. Griffiths & R.J. Parkes (eds) *Re-Theorizing Discipline in Education: Problems, Politics, and Possibilities.* New York: Peter Lang, 13–26.

Millei, Zsuzsa, Tom G. Griffiths & Robert J. Parkes (eds) *Re-Theorizing Discipline in Education: Problems, Politics, and Possibilities.* New York: Peter Lang.

Mol, AnneMarie (2002) *The body multiple, ontology in medical practice*. Durham, N.C: Duke University Press.

Molbæk, Mette & Susan Tetler (2015) *Inkluderende klasseledelse*. *Læringsløft*. Frederikshavn: Dafolo.

Moldenhawer, Bolette (2001) *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter.* København: Hans Reitzel.

Moldenhawer, Bolette & Trine Øland (2013) Disturbed by 'the stranger': state crafting remade through educational interventions and moralisations. *Globalisation, Societies and Education*, *11*(3), 398–420.

Mottelson, Martha (2010) *Lærerens praksis*. København: Hans Reitzel.

Muel-Dreyfus, Francine (2001) Uddannelse, jobforventninger og knuste drømme. I Karin-Anna Petersen (red.) *Praktikker i erhverv og uddannelse*. København: Akademisk Forlag.

Nellemann, Aksel H. (1966) Den danske skoles historie. København: Jul. Gjellerups Forlag 1966.

Nelson, Karin Zetterqvist (2003) *Dyslexi - en diagnos på gott och ont: barn, föräldrar och lärare berättar*. Lund: Studentlitteratur.

Nelson, Karin Zetterqvist & Bengt Sandin (2005) The politics of reading and writing problems: Changing definitions in Swedish schooling during the twentieth century. *History of Education*, *34*(2), 189, 205-205.

Nielsen, Bjarne (2015) Leadership of Educational Psychology as an Organization. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, vol. 52, 1 (2015), 14-28.*

Nielsen, Harriet Bjerrum (2011) *Skoletid, piger og drenge fra 1. til 9. klasse*. København: Akademisk Forlag.

Nielsen, Steen Baagøe & Christian Helms Jørgensen (2013) Drenges vilkår og veje i uddannelserne. I Christian Helms Jørgensen og Steen Baagøe Nielsen, Steen (red.) *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, 9-23.

Nunez, Isabel (2015) Teacher bashing and teacher deskilling. Ch. 22 In Ming Fang He, Brian D. Schultz, William H. Schubert: *The SAGE Guide to Curriculum in Education*. SAGE 2015.

Olden-Jørgensen, Sebastian (2001) *Til kilderne! Introduktion til historisk kildekritik*. København: Gads Forlag.

Padovan-Özdemir, Marta (2016) *The making of educationally manageable immigrant schoolchildren in Denmark, 1970-2013, a critical prism for studying the fabrication of a Danish welfare nation state*. Ph.d.-afhandling. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Padovan-Özdemir, Marta & Bolette Moldenhawer (2017) Making precarious immigrant families and weaving the Danish welfare nation-state fabric 1970-2010. *Race Ethnicity and Education*, *20*(6), s. 723–736.

Palludan, Charlotte (2003) Er du barn eller voksen? Jeg er forsker. I Eva Gulløv og Susanne Højlund (red.) *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning.* København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.

Palludan, Charlotte (2005) *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Pautasso, Marco (2013) Ten Simple Rules for Writing a Literature Review, *PLoS computational biology, Vol.9(7), 2013.*

Petersen, Eva Bendix & Zsuzsa Millei (2016) *Interrupting the psy-disciplines in education*. London: Palgrave Macmillan.

Pihl, Joron (2005) *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

Plauborg, Helle (2010) *Læreren som leder: klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzel.

Qvarsebo, Jonas (2006) *Skolbarnets fostran: Enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962: The comprehensive school, Corporal Punishment and the Politics of the Child*. Linköping Studies in Arts and Science, 2006.

Ransome, Paul (2013) *Ethics and Values in Social Research.* Palgrave Macmillan.

Rapley, Tim (2004) Interviews. In Clive Seale, Giampetro Gobo, Jaber F. Gubrium and David Silverman: *Qualitative Research Practice.* SAGE publications, 15-33.

Ratner, Helene (2011) Spareøvelse forklædt som inklusion. Kronik i Dagbladet Information, 8. november 2011.

Ratner, Helene (2013) *Inklusion. Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag.

Rifbjerg, Sofie (1963) Kort rids af den moderne opdragelses historie i Danmark. I Gudrun Aspel m.fl. (red.) *Pædagogiske perspektiver belyst gennem Anne Marie Nørvigs person og samtid*. Gads Forlag.

Rose, Nikolas (2015) Hvad er diagnoser til for? I Svend Brinkmann & Anders Petersen *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*. Aarhus: Klim.

Ryen, Anne (2004) Ethical Issues. In Clive Seale, Giampetro Gobo, Jaber F. Gubrium and David Silverman: *Qualitative Research Practice.* SAGE publications, 230-247.

Schmidt, Maria-Christina Secher & Søren Langager (2012) Jeg er den, der står på gulvet. Jeg kan ikke sende presset nogen steder hen, så jeg tænker hele tiden at jeg må kunne mere. *Dansk pædagogisk Tidsskrift, 4, (2012), 6-15.*

Staunæs, Dorthe (2004) *Køn, etnicitet og skoleliv.* Forlaget Samfundslitteratur.

Staunæs, Dorthe & Dorte Marie Søndergaard (2005) Interview i en tangotid. I M. Järvinen & Nanna Mik-Meyer *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv.* København: Hans Reitzel.

Steiner-Khamsi, Gita (2017) Rankningstabellernes politik. I Joakim Landahl & Christian Lundahl (red.) *Bortom PISA*. Stockholm: Natur & Kultur.

Sundhedsstyrelsen (2017) *Specialevejledning for Børne og -Ungdomspsykiatri.* Sundhedsstyrelsen, juni 2017.

Tanggaard, Lene og Claus Elmholdt (2006) Bevægelsen mod konsultative praksisformer i PPR – problemer og dilemmaer belyst gennem empiriske studier. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Bind 43, 5 (2006), 373-379.*

Tanggaard, Lene & Thomas Szulevicz (2014) Psykologers rolle i inklusionsbestræbelser: en pragmatisk-konsultativ gennemgang. *Kvan*, *Årg. 34*, *100 (2014), 105–123.*

Tetler, Susan (2000) *Imellem integration og inklusion: om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik.* Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Thomsen, Per Hove (2015) Børne- og ungdomspsykiatriske diagnoser. I Svend Brinkmann & Anders Petersen *Diagnoser – perspektiver, kritik og diskussion*. Aarhus: Klim.

Tonboe, Jens (2000) Komparative metoder - kausalitet eller kontekst?: utidige betragtninger med udgangspunkt i Durkheim. *Dansk sociologi*, *Årg. 11*, *(3), 117–124.*

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2002) *Vejledende Retningslinjer for Forskningsetik i Samfundsvidenskaberne.* Lokaliseret 5. september 2017 på: http://ufm.dk/publikationer/2002/vejledende-retningslinier-for-forskningsetik-i-samfundsvidenskaberne

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014) *Den danske kodeks for integritet i forskningen*. Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2014.

Undervisningsministeriet (1960) Betænkning nr. 253 ('Den Blå Betænkning'), afgivet af det af Undervisningsministeriet under 1. september nedsatte udvalg, S. L. Møllers Bogtrykkeri, København (1960). Lokaliseret 23. marts 2019 på: https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/undervisningsvejledning-for-folkeskolen-1960-den-blaa-betaenkning/

Undervisningsministeriet (2013a) *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.* Undervisningsministeriet, 2013.

Undervisningsministeriet (2013b) *Lov 1640 26/12: Lov om ændring af folkeskoleloven og forskellige andre love (indførelse af en længere og mere varieret skoledag).* Lovtidende A.

Undervisningsministeriet (2014a) *Læringsmålsstyret undervisning i folkeskolen. Vejledning.* Undervisningsministeriet, 2014.

Undervisningsministeriet (2014b) *Ekspertgruppen om elevers trivsel i folkeskolen.* Undervisningsministeriet, 2014. Lokaliseret 5. februar 2019 på: https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/trivsel-og-undervisningsmiljoe/ekspertgruppen-om-elevernes-trivsel

Undervisningsministeriet (u.å.,a) *Frit skolevalg*. Lokaliseret 15.december 2018 på: https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/skolestart-og-boernehaveklassen/frit-skolevalg

Undervisningsministeriet (u.å.,b) *Socioøkonomisk reference for grundskolekarakterer*. Lokaliseret 25. marts 2019 på: https://uvm.dk/statistik/grundskolen/karakterer-og-test/sociooekonomisk-reference-for-grundskolekarakterer

Undervisningsministeriet (u.å.,c) *Folkeskolens formål.* Lokaliseret 23. februar 2019 på: https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal

Vitus, Katrine, Frederik Thuesen & Lene Tanggaard (2014) Konflikt i kvalitative metoder – hvorfor og hvordan? I Tanggaard, Thuesen & Vitus (red.) *Konflikt i kvalitative studier.* København: Hans Reitzel.

Weber, Max (2003a) Den socialvidenskabelige og socialpolitiske erkendelses 'objektivitet'. I Heine Andersen, Hans Henrik Bruun & Lars Bo Kaspersen (red.) *Max Weber. Udvalgte tekster.* Bind 1, kap. 3. København: Hans Reitzel, 65-127.

Weber, Max (2003b) Åbne og lukkede relationer. IHeine Andersen, Hans Henrik Bruun & Lars Bo Kaspersen (red.) *Max Weber. Udvalgte tekster.* Bind 2, kap. 17. København Hans Reitzel, 226-229.

Willis, Paul E. (1978) *Learning to labour, how working class kids get working class jobs.* Farnborough: Saxon House.

Winther, Ida Wentzel (2004) *Hjem og hjemlighed: en kulturfænomenologisk feltvandring.* Ph.d. afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for Pædagogisk Antropologi.

Ydesen, Christian (2010) *The rise of high-stakes educational testing in Denmark 1920-1970*. Ph.d. afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Ydesen, Christian, Kari Ludvigsen & Christian Lundahl (2013) Creating an educational testing profession in Norway, Sweden, and Denmark, 1910-1960. *European Educational Research Journal (Online)*, *12*(1), 120.

Zerubavel, Eviatar (2018) *Taken for granted. The remarkable power of the unremarkable.* Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Øgendahl, Claus (2000) *Socialpædagogernes historie.* Socialpædagogernes Landsforbund, 2000.

Økonomi- og Indenrigsministeriet (u.å.) *Kommunalreformen 2007*. Lokaliseret 22. januar 2019 på: https://oim.dk/arbejdsomraader/kommunal-og-regionaloekonomi/kommunale-opgaver-og-struktur/kommunalreformen-i-2007/

Øland, Trine (2007) *Grænser for progressive pædagogikformer: sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005.* Ph.d.afhandling. Afdeling for Pædagogik, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Øland, Trine (2010) A state ethnography of progressivism: Danish school pedagogues and their efforts to emancipate the powers of the child, the people and the culture 1929-1960. *Praktiske grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab, 1-2*.

Øland, Trine (2011) *Progressiv pædagogik: former, forandringer og virkninger*. Undervisning og læring. Frederikshavn: Dafolo.

Øland, Trine (2013) The diversity of 'progressive school pedagogues' 1929-1960: a space of opposites making society making the child*. Praktiske Grunde 2013:4*.

Øland, Trine (2017) Symbolske praktikker og socialhistoriske dynamikker i velfærdsarbejdet med flygtninge og indvandrere. *Uddannelseshistorie*, *2017*, 89–110.

Aabro, Christian (2016) *Koncepter i pædagogisk arbejde*. København: Hans Reitzel.

Aamann, Iben Charlotte (2017) *Kampen for det sociale renommé: forældreskab og forebyggelse i et klasseperspektiv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Aarseth, Helene (2014) Lyst til læring eller 'fit for fight'? Middelklassefamiliens læringskulturer. In Harriet Bjerrum Nielsen (red.) *Forskjeller i klassen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aasen, Petter (1992) Den store innesperringen. Skolens historie i lys av Michel Foucaults socialiseringsteori. I Petter Aasen & Alfred Oftedal Telhaug (red.) *Takten, takten pass på takten. Studier i den offentlige oppdragelsens historie.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Anvendte tekster fra tidsskrifter

Teksterne er opstillet alfabetisk efter forfattere. Forfatternavne er som hovedregel nævnt i de analyseafsnit i afhandlingen, hvor de enkelte tekster indgår. Forfatteres uddannelse og/eller stilling er så vidt muligt angivet.

Dansk pædagogisk Tidsskrift

Aspel, Gudrun (cand.psych.): Nye straffe i skolen? DpT 1966, s. 292-296.

Becher, Ellen (overlærer): Undervisning af højt begavede børn i Ottawa. DpT 1960, s. 111-122.

Bendsen, Palle (skolepsykolog): Afgrænsningsproblemer. Forslag til en fastlagt terminologi. DpT 1970, s. 60-67.

Bendsen, Palle (skolepsykolog): Behandling af skolefobikere. Behandlingsformer. DpT 1970, s. 72-76.

Bendsen, Palle (skolepsykolog): Hvordan reagerer skolen og lærerne? Hvad kan der gøres? DpT 1970, s. 77-86.

Bentsen, P.V. (undervisningskonsulent): Kontakt med børneforsorgen. DpT 1963, s. 369-383.

Brandt, Sven (dr. med., pædiatri): Symptomer hos børn med hjerneskader. DpT 1960, s. 392-398.

Danielsen, Thorbjørn (mag.art., specialpædagog i børnepsykiatri): Skolefobi. DpT 1970, s. 50-58.

Farup, Bodil (klinisk børnepsykolog): Noget om følelsernes udvikling hos børn. DpT 1960, 465-480.

Frederiksen, Gunner (tunghørelærer): Psykiske vanskeligheder hos lettere tunghøre skolebørn. DpT 1, 1962, 24-27.

Graby, Margherita (skolesundhedsplejerske): Skolesundhedsplejersken. DpT 1963, s. 364-65.

Gregersen, Jørgen (skolepsykolog, amanuensis): Skal vi lade de *umodne* skolebegyndere gå to år i børnehaveklasse? DpT 1970, s. 105-121.

Gregersen, Torben (skoleinspektør): Særlige prøver læreren selv kan tage. DpT 1963, s. 354-360.

Giørtz-Laursen, Kaj (skolepsykolog): Hjælpeklasse eller hjælpehold. DpT 1961, s. 12-23.

Hansen, Gunner: Individualklasser – et forsøg. DpT 1964, s. 70-78.

Hansen, Niels (overlæge børnepsykiatri): Om skolefobikere på en børnepsykiatrisk afdeling. DpT 1970, s. 90-93.

Hansen, K. Roesgaard (lærer, stud.pæd.psych.): Specialpædagogisk behandling af børn med emotionelle vanskeligheder. Et forsøg på at overføre Norman R. f. Maiers tori til den specialpædagogiske behandling. Dpt 1970, s. 503-508.

Haslund, Lise (klinikchef, cand.psych.): Indledning og sammenkædende tekster i temanummer om skolefobi. DpT 1970, 49, 59, 70-71, 89.

Heinild, Svend (dr.med., overlæge pædiatri): Skolealderens sygdomsproblemer. DpT 1960, 418-34.

Heinild, Svend (dr.med., overlæge pædiatri): Den virkelighed barnet lever i. DpT 1962, 413-432.

Helweg-Nielsen, Kalis: (cand.psych., psykologisk konsulent): Noget om småbørns følelser. DpT 1962, s. 433-438.

Jacobsen, Bo: Anmeldelse af Sofie Rifbjergs bog "Hjælpeskolebørn". Dpt 1965, s. 368-369.

Jacobsen, Bo: Om gruppepsykologi. DpT 1965, s. 453-456.

Jacobsen, L. M. (skolelæge): Lægen i skolen. DpT 1963, s. 364-365.

Jacoby, Hedvig (overlæge børnepsykiatri): Nye veje inden for spædbørnspædagogikken. DpT 1961, s. 413-426.

Jakobsen, Rasmus (skolepsykolog): Det farlige spil mellem mor og barn. DpT 1962, s. 110-116.

Jakobsen, Rasmus (skolepsykolog): Tilpasningsvanskeligheder. DpT 1963, s. 294-303.

Jakobsen, Rasmus (skolepsykolog): Angsten for nederlag. DpT 1967, s. 149-154.

Jakobsen, Rasmus (skolepsykolog): Erfaringer i arbejdet med tilpasningsvanskelige børn. DpT 1968, s. 111-117.

Jansen, Mogens (cand.psych., læsepædagog): Forebyggelse af læsevanskeligheder. DpT 1963, s. 316-328.

Jensen, Kr. Thomas (skoledirektør): Hvad kan skolevæsenet gøre for dem der har vanskeligt ved at tilpasse sig? DpT 1968, s. 99-100.

Jensen, Reimer (cand.psych., afdelingsleder): Spændinger mellem børn og voksne. DpT 1964, s. 1-17.

Krøgholt, Bodil og Jørgen (specialskolelærere): "Social fostran" i debilskolen. DpT 1963, s. 18-26.

Lambert, Finn (cand.psych., afdelingsleder): Det svagtbegavede barn. DpT 1963, s. 344-352.

Larsen, Carl Aage (cand.psych., afdelingsleder): Om undervisning af børn med læse- og stavevanskeligheder i de første skoleår. Undersøgelser og overvejelser. DpT1960, s. 193-249.

Lavietes, Ruth (børnepsykiater): Lærerens rolle ved undervisning af børn med emotionelle vanskeligheder. Oversat og bearbejdet af J. Holm Johansen (lærer). DpT 1969, s. 346-352.

Mouritsen, Per (skolepsykolog, lektor): "Hjerneskadeklasser" – en ny form for specialklasse? DpT 1970, s. 301-309.

Nielsen, Helle Høpfner (klinisk børnepsykolog, adjunkt): Psykiske afvigelser hos hjerneskadede børn. DpT 1964, s. 172-200

Nilsson, Inga (specialundervisningskonsulent): Tale- og hørevanskeligheder og deres behandling i folkeskolen. DpT 1963, s. 306-315.

Nørvig, Anne Marie (cand.psych., skoleinspektør): Skolens indre liv. DpT 1960, s. 145-153.

Overgaard, Karin: Regning i hjælpeskolen. DpT 1968, s. 222-232.

Perch, Poul W. (cand.psych., konsulent i børne- og ungdomsforsorgen): Børneværn og familiestøtte. DpT 1965, s. 12-15.

Poulsen, Anders (cand.psych., skolepsykolog): Børn på observationskoloni – en efterundersøgelse. DpT 1961, s. 435-441.

Rasborg, Finn (cand.psych, skolepsykolog): Om virkningen af særundervisning i regning. DpT 1961, s. 297-308.

Rasmussen, Ib: Kommentar til artiklen "Forholdsregler til fremme af god orden i skolen". DpT 1968, s. 233-234.

Regnér, Elis G. (børnepsykiater): Disciplin och mentalhygien. DpT 1961, s. 97-105.

Reisby, Kirsten (cand.pæd., amanuensis): Organisation af undervisningsstoffet – logisk psykologisk eller hvad? DpT 1970, s. 1-7.

Schultz Jørgensen, Per (skolepsykolog): Kajerødforsøget. DpT 1969, s. 162-172.

Spelling, Kaj (skolepsykolog): Skolemodenhedsprøvernes værdi. DpT 1965, s. 336-344.

Spelling, Kaj (skolepsykolog): Observationsklinikker for børn med tilpasningsvanskeligheder. Dpt 1968, s. 119-126.

Søegård, Arne (skolepsykolog): Forholdsregler til fremme af god orden i skolen. DpT 1968, s. 178-190.

Tang, Kirsten (lærer): Malmquists differentiering mellem skolefobi og skulkeri, DpT 1970, s. 68.

Tang, Kirsten (lærer): Psykodynamisk baggrund for skolefobi. DpT 1970, s. 69.

Thomsen, Erik (direktør) og Carl Aage Larsen (professor): Undersøgelser over skolegangsforløb i grundskole og eksamensmellemskole. DpT 1962, s. 253-312.

Tordrup, Sofus Albin (skolepsykolog, dr.phil.): Skolemodenhedsproblemer. DpT 1963, s. 282-292.

Velsing-Rasmussen, G. (cand.psych., chefpsykolog): Regnevanskeligheder – forebyggelse og behandling. DpT 1963, s. 330-342.

Velsing-Rasmussen, G. (cand.psych., chefpsykolog): Den skolepsykologiske rådgivning. DpT 1963, s. 362.

Tidsskriftet Skolepsykologi

Arnfred, Axel (overlæge børnepsykiatri): Kommentar til Hamblins rapport om indlærings-forsøg. SP 1970, s. 165-177.

Bisgaard, Niels Jørgen (cand.psych., ledende skolepsykolog): Familien i går og i dag. Referat af oplæg ved universitetslektor Erik Grønseth, afholdt på Nordiske skolepsykologers årsmøde. SP 1966, s. 272.

Bratt, Nancy (socialrådgiver, psykoanalytiker): Om "regressiv ophidselse" som psykologisk-pædagogisk problem. SP 1965, s. 152-156.

Bratt, Nancy (lektor): Det samspilsramte barn i det moderne samfund – et forsøg på en analyse af de faktorer, der i det moderne samfund påvirker barnets udvikling. Referat af Børge Jensen. SP 1970, s. 372-374.

Casestudies. Medlemmerne skriver: Diagnoseproblem – tidlig milieuskade eller hvad? SP 1965, s. 183-184.

Christensen, Svend Erik (cand.psych., amtsskolepsykolog): Nogle overvejelser vedrørende etablering af observationskoloni. SP 1967, s. 298-304.

Clements, Sam and John Peters (forskere pædiatri og børnepsykiatri): Minimale hjernedysfunktioner hos skolebørn. SP 1970, s. 3-16.

Dupont, Wilhelm (folketingsmedlem, formand for skole og samfund): Kommentar til Betænkningen: Forholdsregler til opretholdelse af god orden i skolen. SP 1966, s. 136-138.

Egsgaard, J. (dr.med., overlæge i børnepsykiatri): Børn der isolerer sig. SP 1970, s. 41-48.

Fristed, Leo: Irving Harris. Emotional blocks to learning. A study of the reasons for failure in school. Bogomtale. SP 1968, s. 127-130.

Færgemann, Svend (chefpsykolog): Skolepsykologiens pædagogiske aspekter og deres sammenhæng med pædagogisk udvalgs arbejde. SP 1967, s. 251-253.

Hamblin, Buckholdt, Bushell, Ellis, Ferritor (forskere ved CEMREL, USA): Metodisk motivationsforstærkning – En pædagogisk behandling af lære-og lærerfjendsk elevholdning. SP 1970, s. 140-164.

Hansen, Gunner: Vibeke Dahl. Forløbet af psykiske lidelser i barnealderen. Omtale af disputats. SP 1965, s. 184-186.

Hansen, Gunner: Margrete Lomholt. Børnepsykiatri. Omtale af ny udgave. SP 1966, s. 101.

Hansen, Gunner: Anker Rathleff: Psykoanalyse. Bogomtale. SP 1966, s. 292-293.

Mogens Hansen (skolepsykolog, cand.pæd.): En bog om drengene på Barnbyn Skå. Omtale af den svenske psykiater Gustav Jonssons disputats: Delinquent boys, their parents and grandparents. SP 1969, s. 55-60.

Haslund, Lise (klinikchef, cand.psych.): Om skolefobi. SP 1965, s. 182-183.

Haubrik, I. (lærer): Kommentar til betænkningen vedrørende forholdsregler til opretholdelse af god orden i skolen. SP 1966, s. 138-139.

Haugaa, Einar: Skolen som utviklingsmiljø. SP 1969, s. 11-25.

Henricson, Sven-Eric: Bättre utgångspunkt. SP 1966, s. 74-79.

Holst, Niels (lærer): - og hvad så? SP 1966, s. 118-121.

Holst, Niels (lærer): Undervisningsministeriets bekendtgørelse og cirkulære af 14. juni 1967 om god orden i skolen. Kommentar. SP 1967, s. 377-378.

Hvidtfeldt, Lise (cand.psych.): Psykologisk-pædagogisk behandling af skoledreng med socialt afvigende adfærd. SP 1968, s. 114-121.

Rasmus Jakobsen (chefpsykolog): Samspillets dynamik i skolesituationen. Befordrer det nuværende skolesystem og samspilsformen i skolen emotionelle konflikter? Hvordan kan skolen hjælpe børn der – uanset grund – er blevet samspilsramte? Referat af Bjørn Glæsel. SP 1970, s. 377-379.

Jolander, Finn (cand.pæd.): Bogomtale af: Jon Naeslund: Metodik. Harald Sørensen: Mål og midler i folkeskolen. SP 1966, s. 192-193.

Kristiansen, Birte Binger (leder behandlingshjem): Metodiske overvejelser vedrørende behandling af samspilsramte børn. Referat af Gyde Bøge Jørgensen. SP 1970, s. 380-381.

Olesen, J.F. Kold (skoleinspektør): Hvordan oplever skolen de samspilsramte børn? Hvad forsøger skolen at gøre, og hvad kunne man tænke sig, der kunne gøres? Referat af Mogens Hansen. SP 1970, s. 374-377.

Pedersen, Bruun Jørgen (cand.psych., seminarielærer): Kaj Spelling –Børn der er anderledes. Bogomtale. SP 1966, s. 97-98.

Petersen, Eggert (direktør): Trivselsbegrebet og trivselsfaktorer. SP 1967, s.353-354.

Rasborg, Finn (cand.psych, skolepsykolog): Om skolepsykologisk rapportskrivning og visse af dens mangler i forskningsmæssig henseende. SP 1967, s. 221-239.

Rathleff, Anker (cand.psych., dr.phil.): Tilbageskridt. SP 1966, s. 122-124.

Rathleff, Anker (cand.psych., dr.phil.): Et skridt tilbage, Kommentar til Undervisningsministeriets bekendtgørelse og cirkulære af 14. juni 1967 om god orden i skolen. SP 1967, s. 378-379.

Rian, Håvard (videnskabelig assistent, mag.art.): Forstår vi eleverne – og forstår de oss? Den didaktiske process ud fra et kommunikasjonssynspunkt. SP 1969, s. 73-90.

Rindom, Per (cand.psych.): Kommentarer til de af direktoratet for børne- og ungdomsforsorgen indhentede oplysninger om omfanget af narkotikamisbrug blandt klientellet. SP 1967, s. 372-373.

Schultz Jørgensen, Per (skolepsykolog): Skolepsykolog – eller hvad? SP 1969, s. 173-179.

Sigsgaard, Thomas (cand.psych., skolepsykolog): Om samspillet mellem lærer og elev. SP 1965, s. 181-182.

Sjølund, Arne (cand.psych.): J. Israel: Socialpsykologi. Å. Bjerstedt: Sociometriske metoder. Bogomtaler. SP 1964, s. 41-43.

Sjølund, Arne (cand.psych.): Den disciplincentrerede skole. SP 1966, s. 125-128.

Spelling, Kai (skolepsykolog): Forslag til forsøgsordning med observationsklinik. SP 1966, s. 94-96

Søegård, Arne (skolepsykolog): Skolemodenhedstestning. SP 1965, s. 166-171.

Varming, Ole (cand.psych., skolepsykolog): Om igen! SP 1966, s. 129-130.

Varming, Ole (cand.psych., skolepsykolog): Harry S. Beck: Detecting psychological symptoms of brain injury. Bogomtale. SP 1966, s. 194-195.

Vedel-Petersen, Jacob (forskningsleder): Børn i skole og hjem. SP 1966, s. 131-132.

Öbrink, Johan (fil.dr., rektor): Skolbarns skolkning. SP 1965, s. 172-181.

Østergaard, Anker (børnepsykiater): Differentialdiagnose mellem neurose og psykopati i barndommen. SP 1966, s. 51-66.

Dansk resumé

Afhandlingen er en undersøgelse af velfærdsarbejdets viden om elever, som skolen har vanskeligheder med; *den forstyrrende elev.* Med afsæt i et feltarbejde på to danske folkeskoler, interview med velfærdsprofessionelle samt et materiale bestående af fagtidsskrifter analyseres viden som praktikker i forskellige former. Afhandlingens vidensbegreb og metodologi er funderet i Pierre Bourdieus felt- og praktikteori og trækker endvidere på perspektiver hentet fra Science and Technology Studies, Actor-Network-Theory og nymaterialisme. Overordnet skriver afhandlingen sig op imod forestillinger om velfærdsarbejdets viden som en neutral ekspertise, og på baggrund af analyserne etableres forståelser af viden om *den forstyrrende elev* som udbredelse af middelklassefornuft og udtryk for moderne ordensbestræbelser.

Afhandlingens undersøgelser er tilrettelagt som to feltskitser, der tilsammen udgør en historisk-sociologisk belysning af velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev.* I afhandlingens første del tager analysen afsæt i klasserumsobservationer og undersøger, hvordan bestræbelser på at få en gruppe af børn til at agere som *klasse* udgør en både almen og specifik *handlingsviden* på tværs af de to skoler. Det vises, hvordan denne særlige handlingsviden udgør en sociomaterial praksis, der bliver til via opdelinger og sammenkoblinger af elementer som rum, ting, tid, aktiviteter og kroppe. Analyserne peger på videnspraktikker i klasserum som kendetegnede ved at være rettet imod at etablere en orden, der fremstår som skrøbelig; *den forstyrrende elev* er altid i fare for at *poppe op.*

Som del af klasserumsstudiet undersøges processer, hvor elever bliver til som forstyrrende i skolen og hvor forstyrrelser søges stabiliseret i én eller flere årsager; *iagttagelsesviden* og *forklaringsviden*. Analysen peger på, hvordan en række *grundforståelser* udgør orienteringspunkter for, hvad der tænkes og gøres i relation til *den forstyrrende elev*. Sådanne grundforståelser ses sammenvævet med lokale fortællinger om skoledistrikternes forældre og børn, hvor nogle forventes at være mere forstyrrende end andre. Gennem interview med medarbejdere fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning samt Børne- og Ungdomspsykiatrien vises det endvidere, hvordan grundforståelser udgør gennemgående logikker, der tilskrives varierende betydning afhængigt af institutionelt udsigtspunkt. Her peges på, hvordan grundforståelser mobiliseres i et spil om, hvor problemer skal håndteres, idet opgaveområder, ressourcer og status søges beskyttet.

I afhandlingens anden del undersøges det, hvordan feltlogikker og ordenssøgende processer spiller sig ud betragtet gennem tekster fra fagtidsskrifter fra perioden 1960-1970. Denne periode er valgt, idet ny skolelovgivning og vedtagelsen af en ny ordensbekendtgørelse forventes at medføre, at forskellige opfattelser og indstillinger til eleven og skolen kommer til udtryk. På baggrund af en bred gennemgang af fagtidsskrifter fra perioden er udvalgt et antal tekster, der udgør det empiriske grundlag for analysen. Gennem analyserne indkredses feltlogikker i form af *figurer*, der ligesom grundforståelser i det nutidige studie

ses at fungere som orienteringspunkter for aktørerne. I et sideløbende analytisk spor arbejdes der med processuelle aspekter af de måder, hvorpå aktører søger at etablere noget som viden om *den forstyrrende elev*. Her kan analysen vise, hvordan videnspraktikker, set gennem tidsskrifterne, er rettet imod at 'få styr på' *den forstyrrende elev* gennem et omfattende beskrivelsesarbejde. Karakteristisk for disse praktikker er bestræbelser på at iagttage tegn på afvigelser, at samle sådanne tegn i grupper og at forbinde dem med en årsag. Det er en praksis, der søger at etablere orden ved at koble adfærdstegn i typer, *typologisering*, hvilket samtidig producerer flertydigheder og 'rod'. Analyserne peger dermed på, at processer, hvor noget etableres som viden, er forbundet med en vis arbitraritet; adfærdstegn kan henføres til flere forskellige årsager. Disse træk diskuteres med Latours begreb 'purifikation' som udtryk for en moderne bestræbelse på at ordne det sociale.

Igennem afhandlingen oparbejdes analytisk en række figurer, der kan iagttages at have betydning i feltets forklaringsviden på tværs af de to nedslag i tid. I både 1960'erne og det nutidige studie ses *den forstyrrende elev* placereret i en række forskellige årsagssammenhænge: Forældrene og opdragelsen, sociale forhold og samfundsudviklingen, psykologiske forhold i barnet og familien, kroppens anlæg og funktioner samt tilrettelæggelsen af klassemiljøet i skolen. Analysen viser en relativ stabil tilstedeværelse af sådanne figurer, hvilket peger på en vis historisk træghed i velfærdsarbejdets viden. Feltets konfiguration viser endvidere forandringer: I 1960'erne opkomsten af en socialpsykologisk forståelse af forstyrrelser, og i det nutidige studie fraværet af psykodynamisk tænkning samt tilstedeværelsen af 'kultur' som en forklaring, der kobles til opdragelse i familier med migrantbaggrund. Analyserne kan samtidig vise, at flere af feltets figurer trækker på et tankegods, der fungerer som en implicit viden; forestillinger om *moderen* og *hjemmet*. Det er et fund i afhandlingen, at disse underliggende figurer udgør en social og kulturel viden, der forsyner flere af feltets øvrige figurer med mening og indhold. Analytisk fungerer *moderen* og *hjemmet* som en prisme, der gør det muligt at iagttage, hvordan problematiske opdragelsesformer og hjem kobles med et fravær af middelklassefornuft.

Afhandlingens analyser viser et billede af velfærdsarbejdets viden som et komplekst, sammensat og igangværende ordensarbejde, der på tværs af forskellige praktikker er optaget af at adskille og forbinde elementer og af at etablere forklaringer. Analyserne peger på, at dette ordensprojekt hviler på nogle relativt stabile felt-figurer, der forsyner *den forstyrrende elev* med et meningsindhold og sætter retning for håndteringen af eleven. Samlet set belyser afhandlingen velfærdsarbejdets viden om *den forstyrrende elev* som et mangesidigt ordensarbejde med differentierende og totaliserende træk.

English abstract

The thesis is a study of knowledge in welfare work addressing the issue of pupils regarded as being troublesome in school: *the disturbing pupil*. On the basis of fieldwork at two Danish municipal primary schools, interviews with welfare professionals and material consisting of pedagogical journals, the thesis analyses the knowledge as various forms of practice. The knowledge concept and methodology of the thesis are based on Pierre Bourdieu's field and practice theory, while further drawing on perspectives from Science and Technology Studies, Actor-Network-Theory and New Materialism. Confronting the idea of knowledge of welfare work as a neutral competency, the thesis establishes an understanding of knowledge of *the disturbing pupil* as the dissemination of middle-class reason and the expression of modern efforts to establish order.

The thesis comprises two empirical field studies, which constitute a historical-sociological analysis of the knowledge of *the disturbing pupil* in welfare work. In the first part of the thesis, the analysis is based on classroom observations, examining how efforts to have a group of children act as a *class* constitute both general and specific *action knowledge* across the two schools. The analysis illustrates how this special action knowledge constitutes a socio-material practice that emerges through divisions and the interconnection of elements such as space, objects, time, activities and bodies. The analyses indicate that knowledge practices in classrooms aim at establishing an order that appears to be fragile. There is a constant risk that *the disturbing pupil* will *pop up*.

The classroom study involves an examination of processes, in which pupils become disturbing in school and in which efforts are made to stabilise the disturbances in one or several causes: *explanation knowledge*. The analysis indicates how a number of *basic understandings* constitute field logical orientation points for what can be thought and done in relation to *the disturbing pupil*. Interviews with employees from both the school psychologist counselling departments and the child and adolescent psychiatry departments demonstrate how basic understandings constitute more general logics, which are given varying significance depending on institutional vantage point. Such basic understandings are seen to form part of tugs-of-war vis-à-vis where and how problems should be handled as a result of efforts to protect resources, task areas and status. The analysis also demonstrates that the occurrence of disturbing pupils is associated with the specific pupils and parents in the *area* and is thus based on collective narratives on characteristics of the individual schools in the municipality.

The second part of the thesis examines the nature of field logics and order-seeking processes in the period 1960-1970. This period was chosen, because it is expected that new school legislation and the prohibition of corporal punishment in schools will entail a clearer expression of ideas about the disturbing pupil and the school. Based on a broad review of pedagogical journals from the period, a number of texts were selected as empirical material.

Through analyses, field logics are identified as a number of *figures*, which, like basic understandings in the current study, are seen to function as orientation points in the field. Another analytical perspective looks at processual aspects of the ways in which operators seek to establish something as knowledge of *the disturbing pupil*. Here, via extensive descriptions, the analysis demonstrates how knowledge practices as observed through the journals are aimed at "being in control of" *the disturbing pupil*. One of the characteristics of these practices is the effort to observe signs of deviations, arrange such signs in groups and link them to a cause. It is a practice that attempts to establish order by coupling behavioural signs in types (*typologisation*), while at the same time creating ambiguities and disorder. The analyses thus indicate that processes, which establish something as knowledge, are associated with a certain degree of arbitrariness: behavioural signs may be attributed to several causes. The discussion of the characteristics relates to Latour's concept of 'purification' as an expression of a modern effort to establish order in the social world.

The thesis analytically develops a number of figures, which can be considered important for the *explanation knowledge* of the field across the two periods. In the 1960s and in the current study, *the disturbing pupil* is explained on the basis of a number of different causalities: parents and upbringing; social conditions and development in society; psychological conditions in the child and the family; bodily functions and predispositions; and the layout of the classroom. The analysis shows a relatively stable presence of such basic figures, indicating a certain historical inertia in the knowledge of welfare work. The configuration of the field also shows changes: in the 1960s, the emergence of a socio-psychological understanding of disturbances; and, in the current study, the absence of psycho-dynamic thinking and the presence of 'culture' as an explanation that is linked to upbringing in migrant families. At the same time, the analyses show that several of the figures of the field draw on thinking, which functions as an implicit knowledge: notions of *the mother* and *the home.* The thesis finds that these underlying figures constitute a social and cultural knowledge that infuse several of the other figures in the field with meaning and substance. Analytically, *the mother* and *the home* work as a prism, making it possible to observe how problematic forms of upbringing and home are associated with an absence of middle-class reason.

Thus, overall, the thesis underlines that the knowledge of welfare work is a complex, composite and ongoing effort to create order, which, across various practices, is preoccupied with separating and connecting elements, and establishing explanations. The analyses indicate that this general effort to establish order is based on some relatively stable field figures that provide *the disturbing pupil* with meaning and set the course for how to handle pupils.

Bilag

- Bilag 1: Observationsguide
- Bilag 2: Interviewguide
- Bilag 3: Manual til analyse af tidsskrifter

Bilag 1: Observationsguide

(Observationsguiden illustrerer, hvordan fokus gradvist er udviklet)

Fokus for observation i klasserum (indledende fase)

Overordnet fokus:

Hvordan skole og klasserum via videnspraktikker etableres som tilblivelseskontekst for *den forstyrrende elev*.

Specifikke fokuspunkter:

Hvad sker i rummet?

Hvad gør læreren? Hvad gør pædagogen? Hvad gør elever?

Hvilke udvekslinger og samspil sker mellem lærere-pædagoger-elever?

Hvad synes læreres og pædagoger at ville opnå?

Registrering af aktiviteters varighed og skift mellem aktiviteter

Beskrivelse af klasserummet: Indretning, inventar, bordopstilling, udsmykning og udstyr

Fokus for observation i klasserum (indkredsning 1)

Overordnet fokus:

Hvordan videnspraktikker i klasserummene konstitueres gennem elementer som krop, rum og ting. Det vil sige: I tillæg til registreringer af, hvad der sker, fokus på af, hvordan dette gøres.

Specifikke fokuspunkter:

Hvordan er lærere, pædagoger og elever placerede i rummet? Hvordan bevæger de sig i rummet?

Hvordan bringes læreres og pædagogers kroppe i spil, hvordan og i hvilke situationer? Herunder brug af tale: Hvem taler, hvornår, om hvad og til hvem?

Hvilke ting tages i brug, af hvem, på hvilke måder, i hvilke situationer?

Hvad forsøger lærere og pædagoger at etablere i klasserummet? Hvornår lykkes det og hvornår ikke?

Fokus for observation i klasserum (indkredsning 2)

Overordnet fokus:

Hvordan læreres og pædagogers ageren kan iagttages i relation til forskellige deltagelsesmåder fra elevers side.

Specifikke fokuspunkter:

Situationer hvor elevers deltagelse udløser opmærksomhed og/eller handling fra lærere og pædagoger.

Hvad kendetegner disse situationer og former for deltagelse fra elevers side?

Hvad (re)agerer lærere og pædagoger i forhold til, og hvordan?

Bilag 2: Interviewguide

Tema a) og b) er gennemgående for alle informanter. Tema c) har varieret udformning efter om informanten er lærer/pædagog, afdelingsleder, PPR-psykolog, psykiater/ psykolog/sygeplejerske i BUP. De enkelte interview har ikke nødvendigvis fulgt den rækkefølge af temaer, som er vist her.

Tema a) Veje ind i arbejdet

(Alle)

Uddannelse: Hvor og hvornår uddannet?

Begrundelser for valg af uddannelsen og arbejdet: Hvorfor valgte du denne vej?

Ansættelser, funktioner: Hvor har du været ansat, og hvorfor valgt nuværende job? Hvilke specialfunktioner, linjefag, efteruddannelse, mm?

Tema b) Idealer og ønsker for arbejdet

(Alle)

Hvad betragter du som vigtigt i dit arbejde?

Hvordan prøver du konkret at omsætte det i din praksis? Hvornår lykkes det og hvornår ikke?

Hvad ser du som vigtige mål og opgaver i skolen/PPR/BUP?

Forandringer i arbejdet: Hvilke tanker, ønsker og forestillinger havde du – og hvordan ser du på det nu?

Tema c) Erfaringer med arbejde

(Lærere og pædagoger)

<u>Arbejdet med 3. klassen</u>

Beskriv dit arbejde (fx en arbejdsdag eller en arbejdsuge).

Hvordan oplever dit arbejde i klassen?

Beskriv hvordan du arbejder sammen med dine kollegaer (pædagoger og lærere)

Til lærere: Hvad er pædagogerne gode til?

Til pædagoger: Hvad er lærerne gode til?

Da du startede med 3. klassen, hvad så du som udfordringer? Hvad gjorde du/I?

Hvordan har dit arbejde med børnene udviklet sig?

Elever der har det svært

Hvorfor har nogle elever det svært i skolen?

Hvad betyder inklusion i det daglige arbejde?

Beskriv forløb omkring en elev, I mente havde brug for hjælp: Hvad handlede vanskelighederne om, hvad gjorde I og hvorfor?

Beskriv hvordan man på skolen generelt håndterer forløb omkring børn, I mener har brug for hjælp.

Eksempel på at inklusion er lykkedes eller ikke lykkedes: Hvad skete der? Hvilke udfordringer oplevede du?

Samarbejde om elever og klassen

Hvem samarbejder du med om klassen og enkelte elever? (Kollegaer, PPR, AKT, forældre, ledere, andre)

Hvordan fungerer dette samarbejde, dvs. hvordan samarbejder I formelt og uformelt i hverdagen?

Hvilke erfaringer har du med disse samarbejder – hvad kan de forskellige bidrage med? Evt. eksempler på hvornår i har været enige/uenige?

Erfaringer med rammer for arbejdet

Hvordan oplever du rammer for arbejdet? (Ledelse, organiseringer, økonomi, politiske rammer, forventninger fra forældre).

Hvilken rolle spiller ledelsen ift. arbejdet generelt og ift. elever, som I mener har brug for hjælp?

Hvilke erfaringer har du med skolereformen – hvordan har den medført forandringer i det daglige arbejde på skolen?

Er der andre ting der aktuelt påvirker dit arbejde? (fx projekter på skolen)

Tema c) Erfaringer med arbejde

(PPR-psykologer)

Opgaver og samarbejde

Beskriv dit arbejde (fx en arbejdsdag eller en arbejdsuge).

Beskriv hvilke opgaver du har ift. de skoler, de er tilknyttet

Hvem samarbejder du med? På skolen og uden for skolen

Hvilke typer af udfordringer kommer lærere og pædagoger til dig med?

Beskriv et eksempel på hvor i har haft faglige diskussioner omkring et barn eller en klasse

Hvilke erfaringer, udfordringer og muligheder, oplever du i samarbejdet?

Erfaringer med elever og klasser på Nordskolen/Sydskolen

Når du er involveret i forløb omkring børn, hvad handler udfordringer om?

Hvordan er du involveret i sådanne forløb? Hvad gør du?

Kan du fortælle om specifikt forløb med et barn: Hvad skete, hvad lå forud, hvem samarbejdede, hvilke forståelser og perspektiver var i spil, hvordan blev man enige om handling og hvordan er det gået siden?

Har du konkrete erfaringer fra 3.x/3.y og deres lærere og pædagoger? Hvilke forløb har i evt. haft omkring børn og hvordan formede de sig?

Hvorfor har nogle elever det svært i skolen?

Er der enighed blandt dine kollegaer i PPR om tilgange i arbejdet med børn der har det svært eller er der forskelle i holdninger og tilgange?

Forandringer i opgaver og funktioner

Hvilke forandringer i PPR's opgaver og funktion har du oplevet i din tid som PPR-psykolog?

Hvad har forandringer betydet for dit arbejde?

Hvordan oplever du PPR's opgaver og funktion i dag?

Rammer for arbejdet

Hvordan oplever du rammer for arbejdet? (Organisatoriske, økonomiske, politiske, ledelsesmæssige, forventninger fra forældre og andre).

Er der andre ting der aktuelt påvirker dit arbejde?

Tema c) Erfaringer med arbejde

(Afdelingsledere på skoler)

Opgaver

Hvilke opgaver har du og ledelsen ift. børn, der har det svært i skolen?

Hvilke erfaringer har du med dette arbejde. Vanskelige ting/noget der lykkes?

Hvad er udfordringer/muligheder ved at arbejde inden for rammerne af inklusionslovgivningen?

Samarbejde om børn

Hvem samarbejder du med om børn, der har det svært? På skolen/uden for skolen

Hvilke erfaringer, udfordringer og muligheder oplever du i samarbejdet?

Hvordan tænker du din/lærernes/ pædagogernes/ skolepsykologens/forældrenes rolle i forhold til børn der har det svært?

Hvilke typer af udfordringer kommer lærere og pædagoger til dig med?

Beskriv et eksempel på hvor I har haft faglige diskussioner omkring et barn eller en klasse

Kan du fortælle om specifikt forløb med et barn: Hvad skete, hvad lå forud, hvem samarbejdede, hvilke forståelser og perspektiver var i spil, hvordan blev man enige om handling og hvordan er det gået siden?

Har du konkrete erfaringer fra 3.x/3.y? Hvilke forløb har i evt. haft om børn, hvad var problemet og hvordan formede forløbet sig?

Hvad har betydning for, at nogle børn har det svært i skolen?

Rammer for arbejdet

Hvordan oplever du rammer for arbejdet? (Ledelse, organiseringer, økonomi, politiske rammer, forventninger fra forældre).

Hvilke erfaringer har du med skolereformen – hvordan har den medført forandringer i det daglige arbejde på skolen?

Er der andre ting der aktuelt påvirker dit arbejde? (fx projekter på skolen)

Tema c) Erfaringer med arbejde

(Medarbejdere i børne-ungdomspsykiatri)

Opgaver og samarbejde

Beskriv et typisk forløb når et barn bliver henvist til BUP.

Hvordan undersøger I barnet? (Samtale, test, observation?)

Hvordan samarbejder I med børn og forældre?

Hvilke behandlings- og hjælpemuligheder er der til børn i BUP?

Hvem samarbejder I med i og uden for BUP?

Hvilke erfaringer – muligheder og udfordringer - har du med samarbejdet?

Oplever du forskellige perspektiver på børns udfordringer?

Erfaringer med børn der har det svært

Kan du fortælle om specifikt forløb omkring et barn: Hvorfor kom barnet til jer, hvad lå forud, hvem samarbejdede, hvilke forståelser og perspektiver var i spil, hvilke tiltag blev besluttet?

Hvilke problemstillinger oplever du hos børn i skolealderen?

Hvilke diagnoser stiller i hyppigst hos disse børn?

Hvordan stilles diagnoser? (spørgsmål til psykiatere)

Hvad dækker diagnoserne over - hvad er de udtryk for?

Hvad tænker du om de problemer, diagnoserne beskriver: Hvor stammer de fra/hvad relaterer de sig til?

Hvorfor har nogle elever det svært i skolen?

Hvilke diskussioner har I i BUP ift. børn og psykiatriske problemstillinger? Er der områder, hvor der er forskellige synspunkter og holdninger? Hvad handler de om?

Forandringer i opgaver og funktioner

Hvordan oplever du rammer for arbejdet? (Organisatoriske, økonomiske, politiske, ledelsesmæssige, forventninger fra forældre og andre).

Har rammerne for arbejdet forandret sig i den tid du har været i BUP?

Hvad har forandringerne betydet for dit arbejde?

Bilag 3: Manual til analyse af tidsskrifter

Tidsskrift Årgang, nummer, Titel, sidetal Forfatter og forfatter-oplysninger	Beskrivelse af barnets adfærd og konstitution	Beskrivelse af problemer med barnet og problemers dynamikker og årsager	Beskrivelse af kategorier af problemer med børn	Beskrivelse af visioner for barnet og skolen	Beskrivelse af forslag til håndtering og indsatser