

# Indhold



## Skoleklassen – krav, kriser og kammeratskaber

<i>Indledning</i> v/ Helle Rabøl Hansen	365
<i>Peter Østergaard Andersen: Om at undersøge klassen – som selvfølge(lighed)</i>	367
<i>Ditte Winther-Lindqvist: De stille elever – illustreret gennem to drenges skift mellem skoleklasser</i>	380
<i>Anja Hvidtfeldt Stanek: Ukoncentreret? – eller koncentreret om de andre børn</i>	392
<i>Maja Røn Larsen: Hverdagslivets anekdotiske betydning – når børnelivet falder ud af helhedstænkningen</i>	400
<i>Anne Morin: Familieklassen – mellem kontekstualisering og individualisering</i>	413
<i>Henrik Skovlund: Stemmer fra diagnosticerede børn om relationer i specialpædagogiske fællesskaber</i>	423
<i>Charlotte Ringsmose: Kammeratskabseffekter og den vanskelige sociale ulighed</i>	438
<i>Helle Rabøl Hansen, Inge Henningsen og Jette Kofoed: Skoleklassekultur og mobbemønstre</i>	445
Abstracts	455
<i>Thilde Westmark: Konsulent – men hvordan?</i>	458
<i>Kjeld Fredens: Mennesket i hjernen – En grundbog i neuropædagogik</i>	459
<i>Aadu Ott: Låt hjärnen va' me' ...!</i>	460
<i>Ingrid Sindø: Tics &amp; Tourette</i>	461
<i>Sandra Bates og Anna Grønberg: Om og om og om igen</i>	462
<i>Emmy van Deurzen &amp; Martin Adams: Eksistentiel terapi – en introduktion</i>	463
<i>Anette Due Madsen (RED.): Far, mor og skilsmissen – at være børnene i midten</i>	464
<i>Anne Vibeke Fleischer og Rikke Mølbak: Jeg SKAL gøre det</i>	466
<i>Janne Østergaard Hagelquist: Mentalisering i mødet med udsatte børn</i>	468
<i>Inge Schützsaack Holm: Ledergruppen – dynamiske læreprocesser.</i>	470
<i>Lawrence E. Shapiro: Aktivitetsbog for børn med ADHD.</i>	472
<i>Gianfranco Cecchin, Gerry Lane &amp; Wendel A. Ray: Uærbødighed og fordomme</i>	473
<i>Jeanne Fløe (red.): Er du dum eller hva'? Om børn og unge der får en hjerneskade</i>	474
<i>Gunn Imsen: Hvad er pædagogik</i>	475

### Tidsskriftet "Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift"s Review-panel

Tidsskriftet PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

#### Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,  
cand. pæd. psych.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.  
psych.

Finn Hesselberg, specialist i klinisk psyko-  
logi, Norge

Anette Holmgren, cand.psych. og narrativ  
terapeut.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.  
psych.

Poul Nissen, Ph.D. associate professor

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.  
psych.

Poul Skov, fil.dr.

Anegen Trillingsgaard, cand. psych., adj.  
professor v Aarhus Universitet.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er bedømt gennem peer-review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Fotografik: Palle Johansen

Grafisk produktion: Specialtrykkeriet Viborg

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk Psykologisk Forlag

Knabrostræde 3, 1. sal, 1210 København K

Tlf. 4546 0050

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

#### Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

## Forord

### Skoleklassen – krav, kriser og kammeratskaber

Skoleklasser har været en genkendelig social enhed siden man i det vestlige samfund indførte statsskoler – eller skoler for folket i takt med industrialiseringens spæde start, gennembrud og udvikling i 1800 tallet. Mange af os forbinder skoleklasse med et udvalg af elever ledet af en lærer, omgivet af skoleartefakter som tavle, bøger og skoletasker. Disse enheder og artefakter har i det store hele stået uændret igennem de skiftende pædagogisk-didaktiske faser i Skandinaviens skolehistorie. Spændvidden går fra skoleklasse som en miniature af industrisamfundets fabriksorganisering med læreren som værkfører og eleverne med ansigterne mod værkføreren, henover reformpædagogikkens opløsning af autoritære former i 1970'erne til en periode med struktureret pædagogik. I dag er fokus rettet mod på den ene side at skabe inkluderende klasse miljøer og på den anden side at måle den enkelte elevs faglige kunnen.

Skoleklassen er dog ikke udelukkende et strukturel arrangement – en pakke udenom læringsideologier og en selvfølgelig social organisering. Skoleklassen kan også forstås som et *mikrokosmos*, skriver Peter Ø. Andersen i sit artikelbidrag til dette temanummer.

Det er netop skoleklassen som mikrokosmos og mikrosamfund – med komplekse relationelle mønstre og højt forskellige skoleliv - der står centralt i dette temanummer. Vores nysgerrighed handler om, hvad man får øje på, når skoleeleven ikke alene er et objekt for forskningsinteresse, men også er et deltagende og informerende subjekt i processer hvor undervisning, udvikling og læring er konteksten.

Artiklerne i temanummeret er forskningsbaseret og de fleste bidrag er skrevet fra elevens eller elevernes perspektiv. Med andre ord, hvordan oplever eleverne livet i den skoleklasse, hvor voksne har udtænkt, etableret og skabt rammerne, og hvor elev- og lærerliv krydser hinanden? Hvordan kan skolelivet f.eks. se ud, når man er en stille elev i omgivelser, der kræver *selvpræsentation*, som Ditte Winther-Lindqvist skriver om. Eller hvordan er hverdagen for den børnehaveklasse-elev, man møder i Anja Staneks artikel. En dreng som lærerne beskriver som ukoncentreret, men som er meget koncentreret om at bevare og udvikle de legerelationer, som er bygget op i børnehaven.

Skoleklassen er således ikke udelukkende en bestemt social enhed af sub-

jekter, der kan beskrives på én måde. Skoleklassen kan f.eks. også forstås som en *selektionsarena* hvor der sondres mellem det *normale* og det *afvigende* (se Peter Ø. Andersens i dette temanummer). Maja Røn Larsen undersøger grænselandet mellem almenklasser og specialklasser, og vi følger fortællinger omkring eleven Storm, der er på vej gennem et udredningsforløb. Anne Morin ser nærmere på elevoplevelser i fænomenet *familieklassen* i en tid, der er præget af debatter og beslutninger om rummelighed og inklusion og Henrik Skovlund bringer stemmer fra diagnosticerede børns oplevelser af klassefællesskabet.

Der er flere forskere, der i lyset af skoleklassernes paletter af subjektistorikker og elevkosmos finder fælles sociale træk. Charlotte Ringsmose leverer således fund om *kammeratskabs-effekter*. Vi inviteres ind i analyser, der

stiller spørgsmålstejn ved, hvor meget ideen om folkets skole afspejler sig i vores skoleklasser. Den dominerende klassebaggrund (social klasse) i elevgruppen præger således klassekammeraternes skolefaglige resultater og social klasse og skoleklasse bliver på den vis to slags klasser, der følges ad. Mobbeforskerne Inge Henningsen, Jette Kofoed og Helle Rabøl Hansen arbejder ligeledes med mønstre i skoleklasser, og viser, at når der rapporteres mobning i skoleklassen, så er tendensen, at der også rapporteres andre negative scorer i elevgruppen såsom angst, ensomhed og skolelede.

På hver deres måde bidrager alle artiklerne til at skabe interesse og forståelse for, at eleven er et individ, der lever et differentieret skoleliv i et samspil og med- og modspil med klassekammerater, lærere og såvel skolepædagogiske som didaktiske diskurser.

*God læselyst*

## Om at undersøge klassen – som selvfølge(lighed)



*I artiklen peges der på, at klasseværelset som social organisation og struktur i vidt omfang fungerer upåagtet. Undervisning organiseres næsten altid i klasser, men oftest tilskrives det ikke større opmærksomhed. Artiklen beskæftiger sig med hvordan man kan undersøge sådanne selvfølgeligheder, og med de udfordringer der rejser sig, når man gør brug af observationsmetoder og studier af skolens strukturer. Elevperspektivet, forstået som elevens position og tænkning i klassen, vil blive belyst og diskuteret.*

*Af Peter Østergaard Andersen*

I artiklen vil jeg belyse klassens tilsyneladende selvfølgelighed, beskrive hvad den betyder for det sociale liv, og hvordan det kan undersøges. Jeg vil også komme ind på, at klassen netop *ikke* er selvfølgelighed ved kort at inddrage historiske perspektiver og sammenhænge, der viser at der har været og fortsat er alternativer til skoleklassen.

### **Klassen**

Det har været et ofte fremført argument for folkeskolens eksistens, at børn her møder repræsentanter fra mange forskellige sociale og kulturelle grupper i samfundet, og her udgør skoleklassen typisk den konkrete gruppe af børn, som er sammen igennem hele skoleforløbet.

At skoler er indrettet ud fra klasser opfattes i mange sammenhænge som selvfølgelig. De fleste voksne, der har gået i skole har gjort det inden for rammerne af den klassesdelte skole.

Disse skoleerfaringer er indlejrede i både tanker og kroppe. Ud fra et børneperspektiv bliver klassen et vigtigt og langvarigt tilhørsforhold for børnene. Anderson og Ford skriver, at “Danske (skole)klasser opfattes, planlægges og praktiseres som vedvarende fællesskaber generelt opfattet som socialt trykke læringsmiljøer...som lever igennem hele skolegangen..” (Anderson og Ford, 2008: 43). Videre skriver de, at “eleverne kan have et lokale, som anses for deres, hvor eleverne så at sige kan være “oppe i klassen”, men klassen som vedvarende elevgruppe med egen skoleidentitet (1.y., ikke 1.x) rækker altid ud over klasserummet.” (ibid.)

For lærere fungerer klassen som afgrænsninger af grupper af børn, der oftest har den samme alder, og som lærere i mange tilfælde kan oparbejde et et- eller flerårigt kendskab til. Dermed giver klassen også lærerne mulighed for et skabe periodevise tilhørsforhold.

Den forståelse af klasser, som er udbredt i Danmark, er ikke den samme som fx i England og Frankrig (Osborn m.fl. 2003). Hvor klasselærerprincippet har været udbredt i Danmark, med en lærer der følger den samme klasse gennem mange år, er der i England sjældent faste grupper af elever som har tilknytning til bestemte klasseværelser. I Frankrig er det almindeligt med klasser, der dannes for et år af gangen, som kan forandre sig væsentligt fra det ene år til det andet. Det er eksempler på, at "klassen" kan betyde noget forskelligt i relation til de nationale traditioner og sammenhænge, og at der i Danmark er blevet lagt særlig vægt på at sikre kontinuitet mellem børnene indbyrdes og mellem børn og lærere.

Selv om nutidens individualisering kunne tale for, at børnene betragtes som enkeltstående individer, og ikke som repræsentanter for grupper af jævnaldrende elever, og man derfor som grundprincip kunne forestille sig at man generelt afskaffer de aldershomogene klasser, er det ikke det som finder sted i praksis. I internationalt perspektiv kunne det snarere se ud som om, at individualiseringstendenserne resulterer i, at børn der ligner hinanden i relation til social klasse, kulturel og etnisk baggrund finder sammen i relativt homogene grupper i særskilte skoler (jvf. Ball 2003; 2008). Og hvor skoleklassestrukturen evt. kan videreføres med elever, der i højere grad ligner hinanden. Nutidens individualisering modsvars endvidere af øget opmærksomhed omkring hvordan klassens liv og elevernes adfærd reguleres, jvf. den store interesse for at betragte læreren som leder og udbredel-

sen af redskaber til klasseledelse, classroom management osv., dvs. at klassen som social struktur umiddelbart accepteres som den naturlige ramme.

### **Elevskaber i skolen**

Efter at P. Jackson (1968) havde undersøgt hvordan livet udspillede sig i klasselokaler i skoler i USA, fik hans studie stor opmærksomhed af flere årsager. Han viste, at elevernes sociale samspil indbyrdes og sammen med læreren var overordentlig vigtige, for at forstå hvad elever lærer i skolen. Ud over faglig viden og færdigheder, socialiseres eleverne til de helt specielle samhandlingsregler og normer, der hersker i den dybest set ejendommelige konstellation, som en typisk skoleklasse med en skolelærer i en skoleinstitution udgør. Efterfølgende fulgte en lang række andre studier (for oversigter se fx Lindblad & Sahlström 1998; Klette 1998; Andersen & Kampmann 2002), og en langvarig forskningsinteresse, der har søgt at beskrive på hvilke måder elever bliver socialiserede i skolen. Parallelt med den synlige læreplan vandt begrebet "skjult læreplan" udbredelse med henblik på at betegne skolens socialiseringskrav, således som de fik betydning for eleverne. Skolen betragtes her som magtudøvende inden for områder og på måder, der ikke nødvendigvis hverken tilsigtes eller er bevidste for de involverede lærere.

Skolen kan betragtes som et mikrokosmos, hvor eleverne helt grundlæggende socialiseres til at lære at være elever - trænes i elevskab, som den svenske socialantropolog Åsa Bartholdsson (2007) kalder det. Det er ind-

lysende, at et sådant elevskab varierer fra skole til skole og fra klasse til klasse. Endvidere at det i historisk og komparativt perspektiv tager farve af de samfundsmæssige omstændigheder og af de magt- og styreformere, der aktuelt er dominerende. Hattie (2009: 247-248) peger således på, at der eksisterer vigtige nationale forskelle, som kan gøre det vanskeligt, at sammenligne studier af konkrete klasserumsinteraktioner på tværs af landegrænser, fordi adfærdens skal fortolkes ud fra forskellige sociale og kulturelle kontekster.

Det gælder dog på tværs af nationale forskelle, at dét at være og kunne agere som elev, er noget andet end "blot" at være barn eller ung. Ordet elev betegner, at barnet eller den unge ses i en bestemt afgrænset position, dvs. som at være under uddannelse, typisk i en skolemæssig sammenhæng. Eleven indgår i en social struktur, hvortil der på forhånd knytter sig bestemte afgrænsede forestillinger om, hvad man skal og kan. Dermed er den enkelte elevs handlerum forhåndsstruktureret, og det er grundlæggende legitimt for læreren at sanktionere det, hvis eleven overskrider det udmålte handlerum, især hvis det foregår ofte eller på specielt påfaldende måder.

Bartholdssons studie undersøger nutidige elevskaber, som hun beskriver som karakteriseret ved, at elever skal være positive, reflekterende, empatiske, sociale, effektive, og kunne indgå i friktionsfrie relationer, hvor de ikke udfordrer hinanden på måder, så det normale sociale samspil kommer ud af balance. Magtrelationerne skal helst ikke synliggøres (Bartholdsson 2007:202-203). Eleverne skal lære at

"læse læreren" ved at fortolke og leve op til lærerens ønsker om bestemte former for social opførsel.

I den moderne skole italesættes hele sammenhængen som om, at eleverne har et "selv", som de skal realisere eller finde frem til. Eleverne skal være autentiske. Selv om et sådant kærneselv, som det inderste i mennesket, måske hverken eksisterer, eller – hvis det gør - kan komme til udtryk i skolesammenhænge, så opererer den moderne skolediskurs med, at de læringsønsker, der udspringer af elevernes autentiske inderste indre, er det mest ønskværdige og bedste sted at påbegynde læring. Derfor skal eleverne i skolen lære at kunne og ville sætte deres indre selv i centrum for deres frivillige, positive og selvvalgte læring, som iværksættes med henblik på deres optimale udvikling. For at kunne opøve denne selvregulerede læreinteresse, kræves der evner til at kunne styre sine egne følelser, og til at kunne sprogliggøre både interesser og følelser på de måder, der tilstræbes i skolen.

Skolen er derfor mere emotionelt orienteret end tidligere, og elevskabet omfatter i høj grad også personlige forhold og kompetencer, hvilket betyder, at principielle sondringer mellem personlige og skolefaglige forhold ikke længere kan opretholdes på samme måde som førhen. En anden svensk forsker, J. Frykman (1998/2005) beskriver det på den måde, at eleven i den moderne skole ikke længere kan forsvare og beskytte sig ved at spille den elevrolle, der skelner mellem det faglige og det personlige. Således bliver det også vanskeligere for eleverne at øve modstand imod skolen og lærer-

ne. Åbenlys modstand og drillerier af lærerne erstattes af almen og diffus uro. Den moderne skole opererer med eleverne som "hele", og derfor forventes det, at eleverne ikke afgrænser sig fra omverdenen, eller optræder uden at have "hele sig selv" med (Bartholdsson 2007:204). Det betyder også, at eleverne skal vise ægte interesse for at lære.

Om forudsætningerne for Bartholdssons studie skal det anføres, at det primært er foretaget ud fra et Michel Foucault- og Nicolas Rose-inspireret grundlag (Rose 1999). Bartholdsson betoner i høj grad skolen som en aldershierakisk institution, og bemærker at det aldershierakiske er et forhold som på trods af dets helt centrale betydning, kun sjældent italesættes af skolens aktører. Hun trækker endvidere på forskning fra den såkaldt nye barn-domssociologi (fx James, Jencks & Prout 1998), når hun i sit feltarbejde inddrager børn som informanter. Alligevel er hun skeptisk over for begrebet og forestillingen om et såkaldt børneperspektiv: "På et niveau, hvor *børns* perspektiv fremhæves i forbindelse med et specifikt spørgsmål, kan et sådant perspektiv muligvis gøre krav på at beskrive, hvordan det *kan* være at være barn. Som jeg ser det, er anlæggelsen af et børneperspektiv på generelt niveau noget problematisk, eftersom det forudsætter, at børn er en homogen kategori, og dermed i realiteten kan undergrave børneperspektivets ambition om at repræsentere børn." (Bartholdsson 2009:43)

Jackson, Bartholdsson og klasserumsforskningen beskæftiger sig med forskellige aspekter af livet og socialiseringen inden for skolens og klassens

strukturer. Et af disse aspekter er hvordan eleverne får mulighed for at tænke.

### **Elevperspektiver: Hvordan elever tænker**

Hvordan kan man beskrive hvordan elever tænker i klassen? Hvordan kan man tilnærme sig det ud fra beskrivelser af, hvad de foretager sig, hvad de siger og gør, og hvordan de forstår undervisningen, som de deltager i?

Klasserumsobservationer og –analyser, som de er blevet udviklet inden for de sidste årtier, vidner om en ganske betragtelig mangfoldighed og kompleksitet (se fx Nuthall 1997). Nuthall peger på, at der ikke foreligger adækvate teorier til fyldestgørende at forklare, hvad der foregår, når elever undervises. Han nævner dog tre teoritraditioner, der hver især kan bidrage til forklaringer, men som ikke slår til hverken hver for sig eller tilsammen. Den ene bygger på kognitivt-konstruktivistiske principper, som åbner for, at det selvstændige konstruktionsarbejde hos det enkelte individ tildes den nødvendige opmærksomhed. Den underviste sammensætter selv de mange ord og påvirkninger, modeller og krav til kognitive sammenhænge, i relation til hvordan vedkommende tidligere har forstået en given sag.

Dette perspektiv kan imidlertid kritiseres for at betragte den underviste som et isoleret individ. Der er således ikke tilstrækkelig opmærksomhed rettet imod de sociale aspekter ved læring. Det kan det sociokulturelle og fællesskabsorienterede perspektiv råde bod på. Her hentes der inspiration fra de former for læringsmiljøer, hvor man



kan deltage som mindre kyndig og gradvist, gennem deltagelse i fællesskabet, udvikle stadig større kompetence.

Det tredje perspektiv, som Nuthall finder interessant, er det sproglige. Det skal opfattes bredt, spændende fra konkret skriftlighed til alle det sociale livs symboler. Nuthall lægger specielt vægt på elevernes sproglige ytringer og fortolkninger. Han har igennem mangeårige studier udstyret skoleklassers elever med trådløse mikrofoner, hvorved han har kunnet registrere alt hvad alle elever siger, når de befinder sig i klassen.

Han foreslår på baggrund af sådanne studier, at opdele elevernes ytringer i klassesammenhængen i tre adskilte niveauer, nemlig for det første niveauet omhandlende den offentlige tale, hvor læreren kommunikerer til eleverne med lejlighedsvis dialoger mellem lærer og elever, og hvor læreren vil stræbe efter at undervise i faglige emner og styre samtalen ud fra dette.

Dernæst det andet niveau, den halvt sociale – halvt private samtale imellem eleverne indbyrdes, dvs. hvor de ofte hviskende henvender sig til hinanden, kommenterer forhold, der gerne tager afsæt i den offentlige samtale eller er afledt heraf. Ikke alle disse ytringer er dog direkte afledte af den offentlige samtale, men store dele er. Ytringerne afspejler hvordan elementer fra den offentlige samtale søges rekonstrueret af den enkelte elev ud fra dennes individuelle erfaringer. Der er altså tale om, at eleverne søger at indarbejde noget af det læreren kommunikerer, men uden at det behøver direkte at følge det, som læreren intenderer. Eleverne

forarbejder hvad de forstår gennem at formulere dele af det henvendt til andre elever. Umiddelbart kan kommunikationen forekomme præget af associationer, men den afspejler elevernes forsøg på at gøre dele af undervisningens indhold til deres eget.

Endelig nævnes det tredje niveau, den selv-relaterede tale, hvor eleverne taler højt uden at henvende sig til nogen bestemt. Her kan eleverne udtrykke hvad der undrer, fascinerer, hvad man godt ved etc., men uden at det har en form, der tager hensyn til hvorvidt det skal kunne forstås af andre.

Nuthall beskriver, ifølge Hattie (2009: 241ff), at lærere kun ved ganske lidt om hvad deres elever tænker om den konkrete undervisning, og hvordan de tænker i undervisningen, dvs. hvordan undervisningen konkret modtages og opfattes af eleverne. Lærerne aflæser snarere elevernes læring ud fra såkaldt sekundære signaler, fx elevernes engagement og deres tilsyneladende motivation, fordybelse og arbejdsomhed, "lyden af lærende elever". Nuthall peger endvidere på, at lærere generelt ikke er klare over, at elever ofte allerede ved det, som de vil lære dem, at lærere har vanskeligt ved at forudsige og dermed planlægge hvilket læringsudbytte eleverne får, og kun har et begrænset kendskab til hvor forskelligt eleverne kan forstå den samme undervisning. Nuthall argumenterer derfor for, at lærerne i højere grad skal fokusere på direkte observationer af de processer, der finder sted, når elever udvikler deres viden og færdigheder i undervisningssammenhænge, dvs. han opfordrer lærerne til mere minutiøst at undersøge og forstå det komplicerede

videnskonstruktionsarbejde, som hver enkelt elev hele tiden foretager i klassemiljøet. Det kan lærerne bl.a gøre ved at arbejde med at observere undervisningen.

### **Om at anvende observationer som metode**

At forholde sig observerende og undersøgende til undervisning kan imidlertid være en stor udfordring. For undervisere, der er vant til at have ansvaret for at handle og medvirke til at føre det sociale samspil i klassen videre, kan det virke ejendommeligt og stærkt udfordrende i højere grad også at skulle observere hvad der sker med eleverne, når det ikke umiddelbart skal bruges til at afpasse og bestemme den næste lærerhandling. At observere for at forstå elevens videnskonstruktionsarbejde, frem for at skulle handle umiddelbart, kan opleves som to ganske forskellige projekter.

Når man foretager klasserums- og institutionsstudier, handler det først og fremmest om, at lære at fokusere på *noget* frem for på noget andet, og om at kunne håndtere en balance mellem nærhed og distance. Hvilke præcise metoder man skal bruge er selvfølgelig vigtigt, men det afhænger fuldt og helt af hvad det er man vil have noget at vide om (Kristensen & Krogstrup 1999; Andersen 2005).

Dagligdagen er fuld af tusindvis af parallelt forekommende sociale processer, der influerer på observatørens sanser. Det er ikke spor usædvanligt, at man som nybegynder overvældes af denne mangfoldighed, og kun ser kaos, når man begynder at observere. Man må derfor oparbejde fokuspunkter at

observere ud fra. Allerede her bliver det tydeligt, at det observerede i første omgang er observatørens konstruktion af nogle af sine indtryk. Observatøren må tilbagevendende gøre sig overvejelser over hvordan disse konstruktioner kommer i stand. Hvad er det hos observatøren selv, der medvirker til, at man bemærker det man gør? – er et helt afgørende spørgsmål, man må stille sig, ikke kun een gang men tilbagevendende i observationsarbejde.

Observationer er således aldrig objektive eller neutrale, men vil afspejle observatøren selv. Når man observerer, bliver man konfronteret med sine egne opfattelsesmatricer, dvs. at observationen, som man troede handlede om omverdenen, primært viser sig at måtte betragtes som en spejling af egne mentale konstruktioner. Det skal man ikke blive forskrækket eller ulykkelig over, men man skal derimod øve sig i at betragte sine egne observationer som de konstruktioner de er, og som altid kan og skal stilles til diskussion. Det interessante er netop at kunne begynde at eksplicite sine konstruktioner af det observerede. Det foregår bedst i samarbejde med ligesindede, hvor man opdager, at andres fortolkninger kan være helt anderledes, og man kan få egne fortolkninger udfordret af ligesindedes spørgsmål.

I forhold til det andet af de nævnte forhold, skismaet mellem nærhed og distance (se Åbro 2012), gælder det om, at prøve at finde frem til en på mange måder vanskelig position, hvor man hverken bliver for længe helt tæt på det observerede eller for længe helt distanceret fra det. Man lader sig rive med, når man er midt i den observerende

de sammenhæng, og må gøre dette for at kunne begribe, hvad det er som er på færde. Men man skal også kunne sætte sig ud over denne medriven, og skaffe sig mulighed for at se de mønstre, som kan konstrueres frem, når de mange medrivende observationer lægges oven i hinanden, og man på denne måde kan kigge på tværs af dem. Man kan her tale om en tredje slags position, som hverken er den medrevne observatørs eller den distancerede analytators, men en mærkelig mellemposition, der kan rumme dem begge, med deres indbyrdes forskellighed, og håndtere dem i deres forskellige perspektiver (Øland og Andersen 2003).

Gennem observationer kan man få bedre indblik i hvordan kommunikationen i undervisningen forløber, og dermed hvilke samspil eleverne får muligheder for at tænke og fungere inden for. De giver dog kun i mindre grad umiddelbart mulighed for at få øje på de sociale strukturer i skolen, fx skolens organisering i klasser.

### **Skolen og klassen som sociale strukturer**

Lærere der befinder sig inden for sociale strukturer vil nemlig ofte have vanskeligt ved at få øje på disse strukturer. Det skal understreges, at det ikke er et forhold, der specielt gælder lærere. Det gælder alment, at de sociale strukturer, som vi befinder os inden for, i udgangspunktet forekommer os selvfølgelige. Generelt for skolens vedkommende omtaler Hattie (2009: 253) en undersøgelse med 5000 børn, der var henvist til skolepsykolog på grund af vanskeligheder i skolen. Her blev problemerne entydigt beskrevet som

elevernes, og som relaterede til hjemmet eller til noget problematisk i det enkelte barn. Der var ingen der inddrog forhold som utilstrækkelig undervisning, undervisningens organisering og gennemførelse, mindre dygtige lærere eller andre forhold, der var direkte relateret til skolen. Således heller ikke klassen som social struktur. Undersøgelsen er udtryk for, hvor vanskeligt det er for skolen som institution at kaste kritiske blikke på sig selv, og dermed også for dens aktører at undersøge og observere egen praksis i relation til de institutionelle og strukturelle betingelser. Når det institutionelle og strukturelle niveau ikke medtænkes, kan det medvirke til, at undervisning og elever beskrives og opfattes forenklet, og at "skylden" for at noget ikke lykkes, entydigt tillægges eleverne eller deres familier. Vanskelighederne ved at tilkende de strukturelle forhold en tilstrækkelig betydning, har givet Mottelson (2010) anledning til, at opfordre til at skolens aktører i højere grad beskæftiger sig med at undersøge og beskrive skolens strukturer, herunder forskellige teorier om dette, med henblik på at kunne sætte skoleinstitutionens mulighedsrum til diskussion. Med henblik på at eksplicitere nogle af skolens strukturer vil der i det følgende blive spurgt til, hvordan klassen som organisationsform er blevet så selvfølgelig. Ved at undersøge denne organisationsform som een blandt flere principielt mulige kan der måske rokkes ved klassen som noget selvfølgeligt.

## **Klassens selvfølgelige dominans**

Arkitektonisk er skoler i det 20. århundrede blevet bygget som klassesdelte, hvor børnene fordeles i klasserne ud fra deres fysiske alder. Herudover indeholder skoler typisk faglokaler, hvor eleverne modtager undervisning i bestemte fag, der kræver specielle materialer eller indretninger, fx idrætshal eller laboratorium.

Hvordan kan man forklare skoleklassens fortsat betydelige udbredelse og dominans? Der kan gives flere forklaringer på dette. Man kan i første omgang hævde, at nutidens skole repræsenterer et historisk efterslæb, dvs. at nutidens skole er opbygget efter industrisamfundet som model, selv om individualisering og fleksibilitet i høj grad kan siges, at præge det nuværende samfund. Forklaringen er her, at skolen halter efter den øvrige samfundsudvikling og generelt er en træg institution at forandre. Inden for denne forklaringsramme kan man derfor kigge tilbage i historien, for at undersøge hvornår skoleklasser blev den dominerende form at organisere skolen på.

## **Skoleklassen betragtet som historisk efterslæb**

Da skoleloven i 1814 skulle føres ud i livet, benyttede man sig af den såkaldte Lancastermetode, også kaldet den indbyrdes undervisning, hvor der gøres brug af en række hjælpelærere, dvs. dygtige elever, der fungerede som lærerens hjælpere, som kunne undervise skiftende grupper af elever. I undervisningslokalet var der ophængt en række tavler, hvorpå det stof som skulle læres, var opsat. Grupper af elever cirku-

lerede mellem de forskellige tavler og hjælpelærere, når læreren fløjtede. Grupperne blev sammensat ud fra elevernes standpunkt, og grupperne kunne således forandres over tid. (Grue-Sørensen 1966: 159-162). Der var sandsynligvis i mindre grad tale om pædagogiske begrundelser for denne organisering, snarere økonomiske, som gav muligheder for at gennemføre skoleloven i begyndelsen af det 19. århundrede, uden at udgifterne til lærere blev for store.

Med folkeskoleloven i 1937 ønskede Rigsdagen, at "harmonisere skolegangen i byen og på landet gennem indførelsen af årgangsoptagne klasser og på sigt skabe muligheder for, at også landbobørn kunne fortsætte i skolen ud over 7. klasse." (de Coninck-Smith 2011: 90-91). Samtidig blev der indført flere skolefag og større timetal, som ifølge de Coninck-Smith, kombineret med ændringer af de statslige tilskudsordninger, medførte, at kommunerne påbegyndte en langstrakt bevægelse i retning af, at etablere færre og større centralskoler frem for mange mindre lokale skoler med elever, der blev undervist på tværs af klasser, og evt. kun gik i skole hver anden dag. De nye centralskoler voksede især frem i løbet af 1950-erne (ibid.:106-107), og var primært opbygget ud fra princippet om årgangsklasser. Skolernes samlede bygningsmasse er endnu idag præget af disse skoler.

Gennem mange årtier var skolebyggeriet domineret af sådanne hierarkisk opbyggede årgangsklasser som organisatorisk princip, selv om der dog flere steder blev gjort forsøg med blandt andet åben-plan skoler, som differentie-

rede billedet. Efter vedtagelsen af folkeskoleloven i 1993, en lov der opfordrede til at udfordre "sanserne og hvor der er plads til fantasi, oplevelse og fordybelse" (ibid.: 214), blev der rettet større fokus på skolernes arkitektur med henblik på rummenes betydning for børnenes læring, fag- og klasselokaler blev nedprioriteret til fordel for værksteder, studieceller, læsehjørner, karnapper, markedspladser, forskudte etager og trapper, forskellige zoner der kan tilgodesse fordybelse, arbejde og leg, og som alt sammen skulle tilgode-se elevernes sociale, kulturelle, normative kropslige og æstetiske dimensioner (ibid.: 217)

I nutiden følger skolebyggeriet i mange tilfælde denne tendens (se også Hansen og Nagbøl 2008) ved såvel ombygninger af ældre skoler som nybygninger. Bygningsmassen indeholder dog som nævnt fortsat en ganske betragtelig andel af skoler, der fungerer efter princippet med årgangssopdelte klasser. Skolernes fysiske udformning repræsenterer, inden for denne forklaringsramme, et element der forsinker fornyelsen af skolens pædagogiske organisation. Tilsvarende kan der peges på en række andre forhold, der typisk gør pædagogiske institutioner træge at omstille, herunder læreres og forældres historisk oparbejdede og vedligeholdte forestillinger om hvordan barndom, skole og undervisning udformes.

Samtidig kan det virke som om, at de senere års forøgede fokus på ledelse i samfundets institutioner kan risikere at understøtte klasseorganiseringen. Når der lægges vægt på, at betragte læreren som leder og på fænomenet

klasseledelse, tages der naturligt udgangspunkt i klassen som den selvfølgeligste organiseringsform i skolen. Et enkelt eksempel på dette er Thomas Nordahls meget populære bog "Eleven som aktør" (2011), der tilstræber og argumenterer for, at læreren skal indtage et elev- og barneperspektiv for at forstå og styre undervisningen under hensyntagen til det individuelle barn, men uden at give eksplicitte diskussioner af klassen som organisationsform og skolen som aldershierakisk opbygget institution en central placering. (Krejsler & Moos 2008).

Undersøges alternativer til den offentlige skole, folkeskolen, kan der dog også peges på skoler, der har organiseret undervisningen på andre måder end i de årgangssopdelte skoler. Et eksempel på dette er de såkaldte Freinet-skoler. C. Freinet oprettede i Frankrig i 1920-erne en skole, som centrerede undervisningen ud fra børnenes interesser (Freinet 1980). Traditionelle lærebøger indtog kun en ganske begrænset plads, derimod blev der lagt vægt på, at eleverne undersøgte forholdene selv, på skolen og uden for den, og gerne hvor de voksne arbejder. Arbejde er nemlig det bærende princip, og børnenes egne oplevelser, formuleringer og skrifter stod centralt. Skolens grænser over for samfundet var mindre rigide end i traditionelle skoler, og eleverne organiseredes omkring skiftende undervisningsemner ud fra deres interesser. Grupperne skiftede løbende og gik i mange tilfælde på tværs af børnenes alder. Ofte var de organiserende såkaldte hjemme- eller basisgrupper sammensat af børn helt fra 1.-7.klasse. Freinetskolerne spredte sig fra Frank-

rig til mange andre lande, således også til Danmark, hvor der fortsat eksisterer flere sådanne skoler.

Selv om Freinetskolerne har fungeret i industrialderens epoke, har den været præget af et arbejdsbegreb, der på visse områder har båret præg af håndværk, det selvorganiserede arbejde (som i laugsvæsenet), og netop ikke lønarbejdet, hvor arbejdet får den instrumentelle karakter, som har præget industrialderen. På andre områder har Freinetskolerne været moderne, præget af at der lægges vægt på kommunikation, og inden for de senere årtier, ny teknologi. Freinetskolerne repræsenterer i en vis udstrækning det som med et ganske bredt begreb kaldes reformpædagogik, og som alternativ til folkeskolen har skolerne vist, at skoler *kan* organiseres på andre måder end ud fra en årgangshierakisk struktur med vægt på at undervise børn med samme fysiske alder. Man har på disse skoler tolket børneperspektivet ud fra i hvilken udstrækning man i skolen kan imødekomme børnenes fælles interesse - uanset at det medfører sammensætning af grupper af børn med forskellige fysiske og mentale aldre.

### **Skoleklassen betragtet som en gruppe af jævnaldrende der kan sammenlignes**

I det følgende anlægges et andet perspektiv. Den historiske forklaringsramme forlades, og vil blive erstattet af en uddannelsessociologisk, der vil kunne pege på andre vigtige forhold. Det kan inden for denne forklaringsramme overvejes, om skoleklassernes fortsatte dominans har sammenhæng med, at de måske ikke på alle punkter

repræsenterer så entydigt fortidige organisationsformer, men fortsat kan betragtes som funktionelle i nutidens samfund.

Når man samler elever i grupper, som man gør det i klasser, har man et udgangspunkt hvorfra man løbende kan sammenligne eleverne. Læreren kan graduere eleverne indbyrdes ud fra fornemmelsen af et overblik. Sammenligningsgrundlaget er reelt elevernes fysiske alder, hvilket tilsyneladende er legitimt at anvende. At det er sådan, kan næppe holdes adskilt fra den brede samfundsmæssige accept af, at børn udvikler sig alders- og fasespecifikt, dvs. at de forventes at gennemløbe en relativt forudsigelig normaludvikling. I den forstand har den traditionelle udviklingspsykologi historisk etableret sig som folkepsykologi og derfor følgende folkepædagogik (jf Olson & Bruner 1996; Bruner 1998: 101ff). Der er tale om forståelsesformer, der ikke alene gør sig gældende blandt pædagoger og lærere, men som er blevet udbredte til store dele af befolkningen. Alle socialiseres i denne forestilling, og lærer om dens vigtighed. Det begynder allerede, når barnets udvikling af sundhedsplejersken indtegnes som en graf i forhold til normaludviklingen, og måske endnu tidligere under graviditeten, når mor og barnets udvikling overvåges.

Specielt i skolesammenhæng kan det forekomme meningsfuldt at sammenligne eleverne med henblik på at udpege, hvem der underpræsterer eller ikke kan følge med inden for det ene eller det andet område, evt. kan siges at befinde sig i risikoområdet for senere problemer, eller stå i fare for at komme



til at havne i en risikogruppe. Denne interesse for at udpege børn i risikogruppen begrundes ofte med at kunne tilbyde dem pædagogiske indsatser, dvs. at forebygge i god tid.

Klassen kan på denne måde betragtes som en selektionsarena, hvor eleverne konstant vurderes i forhold til hinanden, og sammenlignes på måder, der kan give læreren indtryk af overblik over elevgruppen for på denne baggrund evt. at iværksætte målrettede pædagogiske indsatser. De samfundsmæssigt øgede krav om evaluering og dokumentation skærper disse forhold. Når eleverne samtidig individualiseres og skal evaluere og dokumentere sig selv, vil de også indirekte eller direkte måle sig i form af deres nærmeste i skolen, som typisk består af elever i samme alder (Andersen 2011).

I klasserummet foregår der en betydelig sondring mellem det normale og det afvigende - som talrige undersøgelser viser afspejler sociale, kulturelle og etniske forskelligheder mellem børnene - men som sjældent inden for skolens selvforståelse bliver beskrevet som sådanne (se fx Sahlström 1999, Aspelin 1999, Österlind 1998, Frykman 1998/2005). Klasseorganiseringen medvirker til, at skolens samfundsmæssige selektionsopgave kan finde sted på tilsyneladende legitim vis, og uden at de sociale og kulturelle forskelle behøver at ekspliciteres. Skolen kan nemlig næppe unddrage sig sin samfundsmæssige opgave, at medvirke til at differentiere og selekttere eleverne, men denne selektions nære sammenhæng med forskellige sociale og kulturelle livsbaggrunde og -forhold for eleverne behøver ikke at blive

ekspliciteret, når alle børn hævdes at have lige muligheder (Jf. Brinkkjær 2008). Klasseværelset fungerer som en social gruppering, der tilsyneladende stiller alle elever lige, og giver lærerne mulighed for at vurdere dem ud fra dette. Betraget i denne sammenhæng er klassen fortsat en velegnet funktionel social enhed, og derfor en stærk og vedholdende organisationsform.

### Afslutning

I artiklen har jeg vist, at skoleklassen fortsat er en dominerende organisationsform og at det kan forklares i et funktionelt perspektiv. Endvidere kan klassen betragtes som et historisk fænomen, der befinder sig i en brydnings-tid mellem årgangsklasser som noget selvfølgelig og mere fleksible former for skoleorganisering. Der er foretaget en række studier af livet og kommunikationen i klasserummet, som viser, at det er uhyre komplekst. Studierne viser også, at det er forholdsvis begrænset i hvilken udstrækning, at læreren har kendskab til hvordan eleverne oplever undervisningen. Lærerne opfordres til i højere grad at observere den undervisning, som de gennemfører - ikke mindst med henblik på at forstå den ud fra et elevperspektiv. Lærerne kan dog ikke forvente systematisk at kunne indtage et elevperspektiv eller undervise ud fra dette. Men de kan udfordre deres eget perspektiv igennem kendskabet til elevperspektivets radikale anderledeshed. Betraget i et større sociologisk perspektiv viser det sig, at skolens aktører kan have vanskeligt ved at betragte skolen og klassen som strukturer og systemer. At arbejde

med observationer af undervisningen må suppleres med at inddrage studier af skolens strukturer.

## Litteratur

- Andersen, P.Ø. (2005): Observationer i institutions- og klasserumsforskning. I: G. Christensen & T.B. Jensen (red.): *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, P.Ø. (2011): *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, P.Ø. & Kampmann, J. (2002): Klasserums- og institutionsforskning. I: P.Ø. Andersen & H.H. Knoop (red.): *Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Anderson, S. & Ford, K. (2008): Klassens væsen. I: Krejsler, J.B. & Moos, L. (red.): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Aspelin, J. (1999): *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bok förlag.
- Ball, S.J. (2003): *Class Strategies and the education Market. The middle Classes and social Advantage*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Ball, S.J. (2008): *The Education Debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bartholdsson, Å. (2007): *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm; Socialantropologiska institutionen, Stockholms Universitet. Omarbejdet til svensk bogudgivelse og oversat til dansk (2009): *Den venlige magtudøvelse. Normalitet og magt i skolen*. København: Akademisk Forlag.
- Brinkkjær, U. (2008): Social baggrund og klasseledelse – også samfundsmæssige skævheder går i skole. I: Krejsler, J.B. & Moos, L. (red.): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Bruner, J. (1998): *Uddannelseskulturen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- de Coninck-Smith, N. (2011): *Barndom og arkitektur. Rum til danske børn igennem 300 år*. Århus: Forlaget Klim.
- Freinet, C. (1980): *Arbejde som pædagogisk princip*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Frykman, J. (1998): *Ljusande framtid! Skola, social moilitet og kulturell identitet*. Lund: Historiska Media. Da. oversættelse (2005) af dele af bogen i *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*. København: Unge Pædagoger.
- Grue-Sørensen (1966): *Opdragelsens historie. Bd. II*. København: Gyldendal
- Hansen, M. & Nagbøl, S. (2008): *Det ny skoleliv. Om krop, rum, bevægelse og pædagogik*. Århus: Forlaget Klim.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*. London and New York: Routledge.
- Jackson, P. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- James, A., Jencks. C. & Prout, A. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Teachers College Press
- Klette, K. (red.) (1998): *Klasseromsforskning – på norsk*. Gyldendal, Ad Notam: Oslo.
- Krejsler, J.B. & Moos, L. (red.): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kristensen, S. & Krogstrup, H.K. (1999): *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lindblad, S. og Sahlström, F. (1998): Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. I: J. Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag
- Mottelson, M. (2010): *Lærerenes praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nordahl, T. (2011): *Eleven som aktør*. København: Hans Reitzels Forlag
- Nuthall, G. (1997): Understanding Student Thinking and Learning in the Classroom. I: J. Bruce; I. Good & I.F. Goodson (Eds): *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Press.
- Olson, D.R. & Bruner, J. (1996): Folk psychology and folk pedagogy. I: Olson & Torrance (eds): *The Handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*. Cambridge: Blackwell.
- Osborn, M. m.fl. (2003): *A World of Difference? Comparing Learners across Europe*. London: Open University Press
- Sahlström, F. (1999): *Up the Hill Backwards*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 85



Øland, T. & Andersen, P.Ø. (2003): Konstruktionsarbejdets mange facetter. *Nordisk Pedagogik*, 1.  
Österlind, E. (1998): *Disciplinering via frihet*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 75

Åbro, C. (2012): Deltager og tilskuer – om indtagelse af pædagogisk perspektiv. I. P.Ø. Andersen & T. Ellegaard (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag.

# De stille elever

## – illustreret gennem to drenges skift mellem skoleklasser



*Det er blevet en afgørende kompetence i uddannelsessystemet at stå aktivt frem og deltage verbalt i skoleklassens liv, både fagligt og socialt. Men ikke alle deltager lige villigt i fællesskabet – og de stille elever er blevet et problem i skoleklassen. Påstanden er her, at tålmodigheden med de stille elever bliver stadig mindre med elevens alder, fordi det i højere grad forventes at børnene tager elev-identiteten på sig jo større de bliver. I udskolingen er det et ufravigeligt krav fra lærerne, at eleverne deltager verbalt i timerne. Kravet om aktiv selv-præsentation bliver særligt aktuelt i forbindelse med skoleovergange, hvor også det sociale liv i klassen er nyt og skal etableres. Artiklen viser gennem eksempler hvordan to stille drenge klarer overgangen mellem 6 og 7 klassetrin – og det bliver tydeligt at lærerens indstilling til elevernes stillehed i undervisningssituationer bliver afgørende for om de lykkes eller mislykkes med at falde til både socialt og fagligt, i det nye klasserum.*

*Af Ditte Winther-Lindqvist*

### Indledning

En skoleklasse udgør et socialt system der både har enestående og almene træk. De almene træk består bl.a. i en vis logik for hvad der forventes, sanktioneres, belønnes eller blot tolereres af lærere og/eller klassekammerater indenfor den ramme skoleklassen udgør. At blive genkendt på en positiv måde i egne og andres øjne i skoleklassen, er en væsentlig opgave for alle børn (Osterman 2000). Det kan også være en vanskelig opgave – ikke mindst for de børn der er stille i skolen. Den aktive deltagelse hyldes overalt i vores samfund i dag. I den pædagogisk-psykologiske litteratur lærer vi at det er gennem aktiv deltagelse at man har mulighed for at øve indflydelse på fællesskabet og dermed realisere med- og selvbestemmelse. Popkulturen og me-

diebilledet er fuld af helte og heltinder som elsker at blive set og hørt, helst på en scene eller for rullende kameraer, og også i uddannelsessystemet hylder vi den aktive deltagelse: At melde ind – med fingeren i vejret – for at tage ordet i plenum belønnes på karakterbladet ligesom synlighed og aktiv selv-præsentation belønnes i det sociale hierarki blandt kammeraterne (Winther-Lindqvist 2010). At vide hvordan og hvornår man skal træde tydeligt frem som person i fællesskabet er blevet en afgørende samværskompetence og derfor også en socialiseringsopgave der opøves fra starten af barnets institutionelle liv (Sommer 2001: 77). Hvor stærk forventningen er til aktiv verbal deltagelse i skolelivet bliver tydeligt, når nogle elever ikke lever op til den, og det er der i reglen et par

stykker i en skoleklasse der ikke gør. Det er de stille elever. I denne artikel følger vi to stille drenge imellem og henover et skole- og klasseskift. Jeg kunne også have valgt at fortælle om de stille piger i klassen, men eksemplerne med de to drenge illustrerer bedst, hvordan stillehed kan fortolkes og håndteres forskelligt og med forskellige konsekvenser. Endvidere kan man overveje om ikke netop de stille drenge, går på tværs af forventningerne, på mere end én måde, fordi stillehed oftest associeres med piger (jf. "de stille piger" og "de vilde drenge"), hvilket kan være et andet argument for netop at skrive om de stille drenge. Det er vigtigt at skelne imellem stillehed og det at være genert (selvom de to ting ofte overlapper). Der kan være mange grunde til ikke at sige noget: man kan vælge at tie stille fordi man ikke ved hvad man skal sige, man kan være stille fordi man ikke orker andet, fordi man har sine tanker et helt andet sted, eller fordi man synes folk er åndssvage. Det at forholde sig tavst er derfor ikke nødvendigvis et problem for den stille i situationen. Generthed er et problem, fordi den generte oplever et betydeligt ubehag ved at være i centrum for andres opmærksomhed, og ubehaget viser sig også på andre måder end ved ordknaphed (f.eks. ved blussen, motorisk uro, flakkende blik, tørhed i halsen, som ofte ledsages af skamfuldhed/selvbebrejdelse hos den berørte). Denne artikel handler om at stillehed tillægges forskellig betydning på forskellige klassetrin med forskellige konsekvenser for børnene. Det er i samspillet mellem personen og den kulturelle, sociale og materielle omver-

den at udviklingens betingelser og muligheder skabes (Hedegaard 2009, Bang 2009). Uanset grundene til at være stille så udgør stillehed et betydeligt socialt og fagligt problem, som ser ud til at vokse i løbet af skoletiden. Skolens yngste stille elever, mødes med et mildt pres om at sige noget mere, og det ser ud til at det pres fastholdes og udbygges med en moderat irritation på mellemskoletrinnet, men i udskoling er tålmodigheden slut og i mit materiale udløser stilleheden forskellige sanktioner (vrede, skæld ud, ydmygelser). Min empiri består udelukkende af forskning fra tre skoleklasser og det er derfor ikke muligt at afgøre om denne sammenhæng er udtryk for tilfældigheder eller om der er noget mere alment i spil. Men jeg foreslår at man kan læse materialet som udtryk for tendenser i indskolingens, mellemskolens og udskolingens håndtering af og fortolkning af stillehed. Endvidere fokuserer jeg særligt på skoleovergange som en udfordring for de børn der er stille og/eller generte i skolen.

### **Skoleklassens sociale identiteter**

Skoleklassen er et særligt udviklingsrum for identitetsforhandlinger og positionering mellem eleverne, der indtager og fordeler bestemte roller i fællesskabet. Med tiden får klassen sin egen historie og sit eget sociale hierarki som bl.a. består af en mængde fortællinger om elever og hændelser og relationer imellem dem. Et af de særlige kendetegn for skoleklassens sociale identiteter er at de er svære at ændre, når de først er etableret. Når en elev realiserer sin sociale identitet ved at leve op

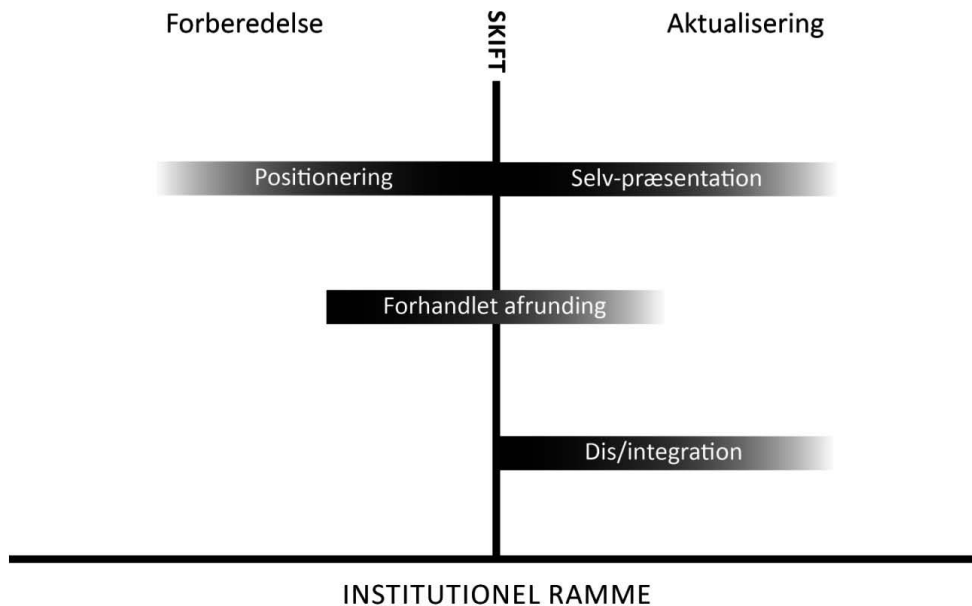
til sin rolle i skoleklassen værdsættes det af fællesskabet, hvorimod handlinger der udfordrer rollen eller ikke kan genkendes ofte ignoreres eller vækker skepsis/modstand. Det skyldes formodentlig at roller og identiteter informerer om hvad man kan vente sig af hinanden. På den måde ligner sociale identiteter kontrakter mellem mennesker (Hundeide 2004). Når forventningerne til andre indfries og folk lever op til deres roller/opgaver skaber det en vis fryd hos klassens elever: "Det er typisk dig, Mikkel" siges med stor veltilfredshed over forudsigeligheden ved det Mikkel gør. Bagsiden er at rollerne og de sociale identiteter kan blive spændetrøjer – i princippet for alle – men det er ikke alle der har magten til at ændre på det sociale hierarki. Jeg bemærkede f.eks. hvordan den samme historie om Jesper blev fortalt igen og igen i interviews med hans klassekammerater. I tillæg til hvad der ellers blev sagt, kom historien om slåskampen med Johannes altid frem. På den måde var Jespers sociale identitet i 6. klasse spændt helt fast i slåskampen, som viste sig at være foregået for over tre år siden. Skoleklassens historie om Jesper var med til at fastholde ham i rollen som ham med det ustyrlige temperament. Ikke så mærkeligt glædede Jesper sig til at skulle skifte skole og klasse i 7. og det forklarede han sådan her: *"Jeg ser det som en chance for, at der kan blive skabt en ny historie om Jesper"*.

### **Identitetsopgaver i overgange mellem klasserum**

Jeg har foreslået en model over de identitetsopgaver der bliver relevante i institutionsskift (Winther-Lindqvist

2009). Skoleskift indebærer ændringer i sociale identiteter fordi man genkendes på en ny måde af både sig selv og af andre (Zittoun 2008). Institutionelle overgange er kulturelt forventede og de involverer derfor forberedelse. Børnene imødeser skiftet og tænker sig selv frem i den kommende situation. De forestillede scenarier vurderes (ønskede, frygtede, realistiske) under forberedelsen. Den stille dreng i 6. klasse frygter måske at gå helt i baglås i den nye 7. klasse og håber på, at blive mere talende. Men han tror nok ikke selv på, at blive den mest larmende elev i udskoling (Markus & Nirukus 1986). En skoleovergang involverer denne type reflektiv forberedelse, som medfører positionering i forhold til at søge information og viden om det nye sted (hvad gælder på det nye sted? Hvordan vil jeg passe ind dér?). Samtidig foregår der en afmatning og af-investering i det man skal rejse fra ledsaget af en betragtelig tomgangsforfølelse og utålmodighed op imod afslutningen. Selve afslutningens proces rammesættes ofte af et ritual, som man kan glæde sig til (i børnehaven en farvel-fest med rød løber – i 6.klasse en sidste skoledag med udklædning og stikbold mod lærerne). Afrundingen er vigtig fordi den er det trinbræt man springer fra og en platform at fortolke sin proces ud fra. Aktualiseringen betegner den del af overgangen hvor skiftet er sket og her kræves aktiv selv-præsentation, når de nye identiteter skal opdages, genkendes og evalueres som mere eller mindre passende for den nye sammenhæng. Ved at præsentere sig selv og blive genkendt på bestemte måder skabes nye stabile og forudsige-

## IDENTITETSOPGAVER I OVERGANGE



lige sociale identiteter i klasserummet med tiden. Denne proces kan indfri de ønsker eleven havde for sig selv i større eller mindre omfang, hvilket jeg betegner som integration eller disintegration.<sup>1</sup>

### De stille elevers udfordring

Der er flere måder at være stille på i skolen. Nogle børn er primært stille i undervisningen andre er det også i forhold til klassekammeraterne; og i mange tilfælde er stilhed kun kendetegnende for måden de er på i skolen. Der har været mellem tre og fem stille elever i de klasser jeg har været i og de elever fylder ikke så meget i mit materiale, sammenlignet med de mere synlige og larmende elever. Men måden de

fylder på er tilstrækkeligt til at jeg genkender et særligt mønster for hvordan stilheden fortolkes og håndteres af både lærere og klassekammerater. De stille elever er de mindst synlige i klassen og netop synlighed er 'opskriften' på popularitet i klasserummet. Der kan være stærke interesser på spil i forhold til at fastholde det eksisterende hierarki i en skoleklasse og synlighed er noget man må slås for i en stor gruppe. De stille bliver let usynlige socialt. Når synlighed er det der tæller bliver de usynlige også hurtigt mindre gyldige og der er altid nogle øverst i hierarkiet der har brug for nogle længere nede og her er de mindre gyldige=usynlige oplagte. Samtidig med social stigmatisering defineres faglig dygtighed i høj grad på mundtlige præstationer, og de afkræves i reglen i plenum, hvilket de stille elever

<sup>1</sup> Tak til Knud Holt Nielsen for hjælp med oversættelse af modellen.

ikke er meget for. På denne baggrund bliver de stille elever mange gange klemte i klasserummet både fagligt og socialt (Adler/Adler, 2003, Eder 1985).

### **Socialisering fra barn til elev**

Børnene der starter i 0. klasse bliver kategorialt set elever på første skoledag – men det er en årelang bedrift og proces at blive en elev og lære hvad elev-rollen indebærer; pointen her er også at elevrollen ændrer sig i løbet af skoletiden, på bestemte måder. De nye børn i 0.klasse genkendes først og fremmest som bestemte børn – men op igennem skolesystemet vender billedet gradvist, så barnet i stadig højere grad genkendes som elev og til sidst kun sekundært genkendes som en bestemt person. Der er tale om en af-personificering af lærer-elev relationen som følge af socialiseringen i skolen. Formodentlig med det formål at gøre eleverne parat til at møde læringsrum som alene er sagsorienterede (I gymnasiet og på andre ungdomsuddannelser kender læreren minimalt til elevernes familiemæssige og personlige situationer). Det gælder i endnu højere grad på voksen-uddannelserne, hvor man udelukkende mødes om sagsforholdet. Men i de første år i skolen er relationen mellem lærer og elev af en mere personligt involveret art. Læreren kender børnenes hjemmesituation godt, og ved hvem der er centrale figurer i barnets netværk. Børnene holder læreren i hånden i frikvarteret og sidder på skødet når de er kede af det. Og gradvist som børnene bliver ældre, ændrer relationen sig og der foregår en gensidig af-investering i det personlige engagement for at relationen i højere grad

knyttes til eller geninvesteres i sagsforholdet: læringsindholdet. Denne af-investering bliver særlig tydelig i forbindelse med skoleskift som i overgangen mellem 6. og 7 klasse mange steder på landet. Her konstaterede 6. klasselæreren med en vis vemod: “Tænk at de er blevet så store, og ja man kender dem snart ikke mere...da de var små kunne jeg jo deres fødselsdage”...og eleverne følte sig heller ikke længere genkendt af deres klasselærer som de synes de var vokset fra. Der er tale om en af-investering der går begge veje.

### **Stillehed som naturligt i 0. klasse**

Når man starter i skolen bliver man skolebarn – og dermed træder man ind i en ny social identitet som elev. I den første intense og forvirrede skoletid agerer børnene i deres nye sociale identiteter som elever; både gennem deres nye ting (de møder op med meget store skoletasker, med fuldt udstyrede penalhuse og madkasser) der gør dem synlige som skole-elever, og de deltager i de nye opgaver (de rækker hånden op, de sidder stille og lytter efter, de prøver at svare rigtigt). Børnene kaster sig ud i skoleeventyret med en blanding af iver og ængstelighed på en mere eller mindre stilfærdig måde. I den 0. klasse jeg fulgte var der flere stille og afventende børn, som kiggede på de børn som indtog rummet med historier, gas og en vældig omfattende kropslig og verbal kommunikation, men jeg sporer ikke nogen tydelig social eksklusion af de børn som er stille i timerne. Der var et par stykker som bare blev helt røde i hovedet og kiggede ned i bordet som svar på tiltale og

lærerens reaktion var i reglen venlig og imødekommende overfor de stille elever. F.eks. ser Lukas ned i bordet og rykker uroligt rundt på stolen, da læreren spørger ham hvad han har lavet i week-enden. Læreren ved, at han har besøgt sin mormor, så hun guider ham igennem en præsentation for de andre, hvor det er hende der taler/spørger imens Lukas primært nikker, smiler, eller ryster på hovedet med blussende kinder. Det er min opfattelse at indskolingens lærere respekterer barnet som en bestemt person (i dette tilfælde er det generthed der drages omsorg for). Generthed betragtes som naturlig og forståelig når man er helt ny elev på skolen og uvant med elev-identiteten. Børnehaveklasselæreren var tilbøjelig til at tilpasse sine krav og forventninger til hendes fortolkning af barnet og barnets behov, og gjorde i eksemplet en indsats for at genertheden ikke forhindre barnet i at deltage i runden.

### **Stillehed som usynlighed i 6 klasse**

I det følgende skal vi følge Carl og Andreas i overgangen fra 6. og 7. klasse og se på konsekvenserne af deres stillehed. Elevernes indbyrdes sociale identiteter er relativt fastlåste i 6. klasse og både Carl og Andreas opfattes af de populære piger som barnlige og helt igennem uinteressante, og af deres øvrige klassekammerater som tilforladelige/lige gyldige. Begge drenge er på mange måder usynlige i klassen (de glemmes f.eks. af deres klassekammerater når jeg interviewer dem). Når man ikke selv siger noget kommer andre til at tage ordet for én (Aronsson 1998). De stille elever med en god vinkel i klassen ser ud til at bliver for-

størret af venskabet og glide ind i dyden, og dermed opnå en vis synlighed, men hverken Carl eller Andreas har nogen bedste venner i klassen og de er derfor ekstra sårbare overfor at blive overset. Lærerne affinder sig for det meste med, at Andreas og Carl er tavse i plenum og henvender sig til de andre elever, men i gruppearbejdet kommer opfordringen om verbal deltagelse. F.eks. siger klasselæreren da der etableres gruppearbejde.

“Husk der er tale om gruppearbejde, hvor I alle skal bidrage. Og I (hun peger) skal prøve at få Andreas med på banen”. “Ja, ja” svarer gruppen. Andreas siger ikke noget.

Det gælder for både Carl og Andreas at de ifølge lærerne står fagligt svagt, og at deres motiver primært synes at pege i andre retninger end det skolefaglige: Carl interesserer sig for landbrug og udelivet og Andreas kan bedst lide at være hjemme med sin familie og have fri.

### **Drengenes forberedelse**

Under interviews med drengene, nævner de den samme ængstelse, for ikke at kunne følge med på den nye skole, og for at blive ekskluderet socialt. Begge drenge er ængstelse pga ting de har hørt om den nye skole (det jeg kalder positionering i modellen): bl.a. at der stilles øgede krav til fagligheden og at lærerne er mere skrappe i udskoling. De er dog mest bekymrede og usikre på deres sociale skæbne i den kommende klasse. Andreas har hørt at man ikke spiller bold i frikvarteret på den nye

skole og det bekymrer ham, for hvad laver man så? Og Carl taler eksplicit om at han ønsker at bekæmpe sin generthed:

Ditte: Kender folk dig i klassen, synes du?

Carl: Det ved jeg ikke rigtig... jeg tror, de ved, at jeg godt kan sige mere, men...

Ditte: Hvad er det i skolen der gør at du ikke siger så meget?

Carl: Nej, det er bare mig... jeg kan bare ikke sige noget...

Ditte: Hmm. Men du taler jo med mig nu, gør du ikke?

Carl: ja, smiler (ser ned og trækker på skulderen...)

Ditte: Er der noget du frygter ved at skulle på den nye skole?

Carl: Hvis der ikke er nogen der vil være sammen med mig og jeg ikke får nogen nye venner (...)

Ditte: Hvad med dine venner fra denne her klasse?

Carl: Jeg ville helst have nogle nye.

Ditte: starte forfra?

Carl: ja, at starte forfra det ville jeg gerne.

Ditte: hvordan skulle det så være?

Carl: jeg tror jeg kunne være anderledes og være mindre genert og det.

Ditte: Hvis du ikke siger noget er det måske svært for folk at lære dig at kende?

Carl: ja, det er bedre at sige noget. Men jeg rækker ikke hånden op – det gør jeg bare ikke.

Ditte: hvorfor ikke?

Carl: Det har jeg bare ikke lyst til. Jeg har ikke lyst til at sige noget i

klassen – men jeg ved godt, at det ikke er så smart. Folk tror, læreren tror, at man ikke ved noget som helst. Så det er ikke så godt, så hvis der ikke er nogen andre der rækker hånden op, så vil jeg gøre det...hvis jeg kender svaret, så vil jeg række hånden op og sige det.

Ditte: Betyder det noget for dig, at folk tror du ikke kan svare?

Carl: Ja, men Beth ved det godt. Hun ved, at jeg bare ikke kan lide det. Hun siger jeg skal prøve, og det vil jeg også...på den nye skole.

Carl er klar over at hans stille måde at være på har sociale og faglige konsekvenser for ham. I løbet af interviewet ser det ud til at han beslutter sig for at sige noget mere, men først på den nye skole.

### **De nye krav i udskolingen**

På den nye skole gør det nye hold lærere det klart for eleverne, at de nu lægger grundstenen for deres videre uddannelsesforløb og at de skal arbejde på at lære hinanden at kende og få en god klasse. Klasselæreren siger på den første dag: "Allerede fra i dag starter Jeres udskoling. Nu starter der et forløb, hvor vi skaber grundlaget for 9. klasses afgangseksamen. Det forløb kommer primært til at foregå indenfor rammerne af denne her klasse – Jeres klassekammerater her i 7X – Dette er Jeres klasse. Det er bare rigtig vigtigt, at I investerer i denne her klasse og får et fællesskab her. I skal investere jeres tid i denne her klasse og ikke altid bruge jeres krudt på de tre andre klasser. Det er her I skal være og ha det godt.



Det er også derfor vi starter her i hesteskoen, så I alle sammen kan se hinanden og tale sammen". Den nye klasselærer forklarer også at hun forventer at der arbejdes seriøst med lektier og afleveringer på en selvstændig måde. "Nu går I i udskoling, det betyder at I nu skal kunne planlægge jeres tid, og arbejde, lang tid i forvejen. Den hjælp I får er denne her kalender (hun går over til kalenderen der hænger ved døren): Her står datoerne for jeres store afleveringer i de forskellige fag og så er det meningen at I skal bruge den. Hvis I kan se, at I har mange afleveringer i næste uge, er det en god idé at få lavet stilen, allerede i denne uge, så I ikke sidder med tre afleveringer i næste uge. Men I skal selv planlægge det". Med den eksplicite forventning om seriøst og selvstændigt fagligt arbejde, følger også en forventning om villighed til at investere i klassen og deltage aktivt verbalt.

### **Drengenes aktualisering i udskoling**

Carl har det held at hans nye klasselærer kender ham og ved at han er en dygtig landmand. Hun siger til mig på gangen: "*Jeg kender Carl, han er sådan en god dreng og han hjælper den gamle Martin på gården - Han er også en god landmand*". I den første tid arrangerer klasselæreren flere øvelser der går ud på, at alle skal præsentere sig selv, på forskellige måder, så alle kan lære hinanden hurtigt at kende. En af disse øvelser går ud på at alle skal medbringe en ting som har særlig betydning for dem. Carl medbringer en medalje fra Rugby og selvom han taler med lav stemme, lykkedes det (også

med lærerens hjælp), at han får gennemført en selvpræsentation hvor det står klart at han er sporty og god til at arbejde i landbruget. Begge dele udtrykker læreren respekt for. Andreas har glemt sin ting og da hun beder ham om at præsentere sig selv uden, ryster han gentagne gange på hovedet. Hun foreslår så, at han skal medbringe en ting til næste dansktime, hvilket han også glemmer hvorefter præsentationen aldrig gennemføres.

### **Carls integration i den nye klasse**

Der er flere grunde til, at Carl lykkedes med at få det godt i den nye klasse: den positive relation til den nye klasselærer forstærker hans eget ønske om at deltage mere aktivt og giver ham måske modet til at realisere det. Samtidig kommer han også i klasse med en anden han kender fra Rugby, som han bliver venner med. Sammenlignet med klassekammeraterne er han stadig vældig stilfærdig: men han siger noget og formår dermed at bryde tavsheden og møder oven i købet respekt for det han siger af den nye klasselærer. Han beskriver selv forløbet 8 uger inde i skoleåret.

Ditte: Synes du det er lykkedes at være mere åben og snakkende i den nye klasse?

Carl: Ja, det synes jeg faktisk det er! (smiler glad).

Ditte: Er det stadig svært at række fingeren op og det?

Carl: Ja det er det, men i matematik gør jeg det og i dansk, når hun spørger, så svarer jeg..

Ditte: Så du bliver ikke glemt i denne her klasse?

Carl: Slet ikke.

Ditte: Blev du glemt lidt I den gamle klasse?

Carl: Ja.

Ditte: Hvordan er det faglige her?

Carl: Det er godt nok. Jeg er ikke den dårligste. Og jeg tænker hvis de kan, så kan jeg også. Jeg ved ikke hvorfor jeg er meget mere med. Jeg får også mere hjælp med det både her og derhjemme. Jeg er ligeså god som Jens, Joan, og Kristoffer i matematik og det...

Carl lykkedes med at træde tydeligere frem i en mere anerkendt social identitet i den nye klasse. Han sammenligner sig med klassekammerater, der også har nogle faglige udfordringer og får mod på at tage mere aktivt verbal del i klassens liv. Han er stadig stille i skolen, men ikke længere usynlig.

### **Andreas disintegration i den nye klasse**

Andreas møder fra starten problemer på den nye skole. Han er mere end et hoved lavere end de andre drenge i 7. Klasse og fremstår på alle parametre som mindre fremmelig. I stedet for at spille fodbold i frikvartererne står drengene i en stor cirkel, hvor de råber, ræber, griner, driller og småslås indtil klokken ringer ind igen og Andreas finder ikke plads i den cirkel. I tillæg stiller hans nye lærere sig yderst kritisk overfor hans stillehed og de finder sig ikke i at han ikke kan/vil svare. Hans handlinger er meget ens på tværs af klasserummene, men på den nye skole møder han betydelig mere modstand på sin stillehed, ikke mindst fra lærernes side. Lærernes negative eller positive

forventninger og genkendelse af eleverne foran klassen har direkte betydning for de sociale identiteter og om livet i klassen lykkedes eller mislykkedes for eleverne (Wortham 2006). To situationer nævnes her fordi de tilsammen ses som afgørende for at Andreas genkendes som doven og barnlig i den nye klasse af både lærere og klassekammerater. Eksemplerne foregår 6-8 uger inde i det nye år:

*“Det er meningen at du skal kunne regne på den her måde i 7. klasse”* siger matematik læreren Knud lettere irriteret til Andreas. *“Ok, så lad os prøve på denne her måde: Hvad får du i lommepege om ugen, Andreas?”* *“ikke noget,”* svarer Andreas spagt. *“nåmen hvad får du så om måneden?”* *“ikke noget,”* (helt lille stemme). *“får du ikke dine tøjpenge, så?”* Andreas ryster bare på hovedet nu. *“slikpenge så?”* prøver læreren. *“nej, jeg får slik fra min mormor”* (hvisker Andreas). Knud ser helt fortabt frem for sig, han ville have brugt lommepege som illustrativt eksempel, så konstaterer han surt: *“Så du får ikke en gang lov at have dine egne penge?”* Andreas ser flov ud og ser ned. To andre drenge er ved at eksplodere med hånden i vejret, og de bræger op om at de selv tjener deres egne penge. Knud udvælger Christian og bruger hans løn til at illustrere eksemplet.

I episoden fra matematiktimen bliver Andreas identificeret på en negativ måde af en autoritet foran de andre.

Han lever ikke op til lærerens faglige forventning (han kan ikke regne på den rigtige måde), og han har ikke råderet over egne penge, hvilket afdækkes trinvist og imod lærerens forventning. Andreas bliver derved udpeget af læreren, som fagligt og socialt bagud, og det sker foran klassekammeraterne i en hård (irritabel) tone, uden at Andreas tager til genmæle. På den måde bliver situationen ydmygende for Andreas. Den negative udpegning af Andreas som både fagligt og socialt bagud foregår også ved andre lejligheder. Følgende eksempel er fra en engelsk lektion.

Engelsklæreren kommer ind i klassen. Det er sidste lektion og hun starter med at skælde Maya og Trine ud for rodet på deres bord: *“Det er også 6. lektion for mig”*, siger hun med et suk. *“gentag måneder og årstider efter mig,”* siger hun. Joan bliver bedt om at nævne vintermånederne. Herefter beder hun Andreas om at nævne de tre forårs-måneder: Han ryster på hovedet. Hun siger: *“Joan, named the winter months; December, January, and February, then what do you say?”* Han ryster bare på hovedet igen. Så peger hun på Simone. *“March,”* lyder svaret. *“Correct, and then what? What comes next, Andreas?”* Han ryster på hovedet. *“Come on Andreas – Don’t you know, or don’t you want to tell?”* Der er en tyk stilhed i klassen og alle ser på ham. Andreas bliver mørkerød i hovedet og placerer bogen på toppen af hovedet. *“Put the book down!”* råber hun, og så venter hun en rum tid, uden

at han svarer noget. Så bliver hun gal: *“Don’t make such a show...you have to open your mouth to learn the words”*. Der er fuldstændig stille i det ellers altid larmende klasserum. *“Don’t make such a show, you are too big for this now”*... Nu rejser tårerne sig i Andreas’ øjne og hun vender sig hurtigt mod en anden elev. *“Rehearse it at home, Andreas,”* siger hun uden at se på ham, inden hun beder Simone om at gentage alle månederne i året.

Læreren har en forventning om at Andreas vil svare og deltage verbalt i undervisningen. Denne forventning bliver til et forlangende fra lærerens side, da hun møder Andreas stillehed, og hun bliver vred på ham (hun råber af ham). Uanset hvad der er hendes hensigt, får hun udpeget ham som utilstrækkelig og barnlig foran de andre (you are too big for this now!) og situationen bliver derfor ydmygende for ham.

### **Stillehed som stigma i 7. klasse**

Efter de første måneder i 7 klasse trækker Andreas sig stadig mere tilbage fra det sociale og faglige liv i skoleklassen. Det han frygtede mest ved skoleskiftet er en realitet. Jeg bemærker, at han bliver kaldt doven af nogle af klassekammeraterne og han omtaler også sig selv som doven i flere tilfælde. På den gamle skole var det cool at være doven, men på den nye skole bliver betydningen af doven anderledes: hvis man er doven, bidrager man ikke med noget fagligt og derfor bliver man uattraktiv som partner for gruppearbejde. I det sidste interview jeg laver med Andreas taler vi om disse ting:

Ditte: Jeg har hørt der er nogle der kalder dig doven.

Andreas: (Han bøjer sig straks ind over bordet) Ja, gaber han.

Ditte: Er det noget nyt?

Andreas: Nej, det synes jeg ikke.

Ditte: Er du også doven derhjemme?

Andreas: Mest ovre i skolen.

Ditte: Hvad tror du sådan, at doven det handler om? Hvad betyder det?

Andreas: (lang pause)...det er ligesom om at have lyst til noget - og så ikke have lyst til det mere... ikke alligevel.

Ditte: (Pause) Ville du ikke hellere bare have lyst til det?

Andreas: Jo, altså ...og derhjemme gør jeg også mere.

Ditte: Hvad f.eks?

Andreas: Jamen I dag skal jeg hen til min mormor og lege med min hund i haven og jeg spiller på computer og sådan (hans stemme er helt lille)

Ditte: Hvad ville du helst...være sammen med dine venner eller spille computer derhjemme?

Andreas: Jeg ville helst være sammen med mine venner, men jeg er for.. doven nu til at ringe...

Ditte: Er du også lidt genert måske?

Andreas: (ryster hovedet) Jeg er bare doven.

Det er tydeligt, at den sociale identitet som doven har skiftet betydning i overgangen og at den i udskolingen udgør et stigma frem for et fortrin. Det er også bemærkelsesværdigt at doven tilsyneladende er en mere attraktiv og le-

gitim position end genert er det. Mit bud er at Andreas forstummer i generthed i mødet med alle de nye krav, nye lærere og nye klassekammerater – men at han foretrækker at genkendes som doven, om end det også har store sociale og faglige konsekvenser for ham. Ikke så overraskende er ydmygelserne ikke en motiverende faktor der hjælper Andreas til at bryde ud af stilheden. Tvært imod. Presset og nedværdigelserne forstærker formodentlig ubehaget forbundet med at sige noget i plenum. Det kan oven i købet være at genertheden får følgeskab af andre følelser: f.eks. vrede, afmagt, hadefuldhed. Uanset, kan man sige at Andreas stillehed i skolen er med til at fange ham i en stigmatiseret social identitet, som enten fortolkes som doven, barnlig eller genert - og ingen af delene er passende i 7. klasse.

### **Afrunding**

Jeg har foreslået at de elever som er stille i skolen bliver fortolket og behandlet forskelligt alt efter hvor erfaringerne de er med skolelivet. Hvis man skal forstå mine cases som udtryk for en almen tendens lader det til at stillehed i indskolingen mødes med kærligt og nænsomt pres fra lærerens side og uden nævneværdige konsekvenser socialt (stillehed er naturligt), i mellem-skolen mødes stillehed med ignorering og mild kritik fra lærerens side – og ligegyldighed evt. forhånelser fra de mere synlige klassekammerater (stillehed som usynlighed). I udskolingen er stillehed ikke en accepteret deltagelsesform hvorved det bliver et socialt og fagligt stigma, som er selvforstærkende for de stille elever. Eksemplerne

med Carls og Andreas overgange mellem klasserum viser tydeligt at identiteter forhandles dialogisk mellem både lærere og børn, ud fra værdisæt og krav som ændrer sig i overgangen og mellem institutioner. Om det er ændringer som også siger noget mere alment om mellem- og udskolingens ethos er bestemt en mulighed. Man kan sige at en højere grad af elev-gørelse er et mål i udskoling, og at dette mål er svært at honorere for de elever der ikke kan/vil deltage verbalt i plenum (eller for hvem det er en svær kamp). I skoleovergange er dyden om tydelig, verbal og synlig selv-præsentation intensiveret hvilket kan være en uoverstigelig udfordring for de som er stille i skolen, specielt i overgangen til udskoling hvor barnet i stadig højere grad bliver behandlet som elev frem for person.

### Litteraturliste

- Adler, P. Adler, P. (2003). *Peer Power – pre-adolescent culture and identity*. Rutgers University Press
- Aronsson, K. (1998). Identity-in-Interaction and Social Choreography, *Research on Language & Social interaction*, 31:1, 75-89. Routledge.
- Bang, J. (2009). An Environmental Affordance Perspective on the Study of Development – Artefacts, Social Others and Self, in Hedegaard, M. Fleer, M, Tudge, J. (eds.). *World Yearbook of Education 2009: Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels*, pp. 161-181, Routledge
- Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents, in *Sociology of Education*, vol. 58. 154-165.
- Hedegaard, M. (2009). Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development, in, *Mind, Culture and Activity*, 16:64-81. Routledge.
- Hundeide, K. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København: Akademisk forlag.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41 (9) 954-969
- Osterman, K. (2000). Student's need for belonging in the school community, in *Review of Educational research*, vol. 70. no. 3. 323-367.
- Sommer, D. (2001). *Barndomspsykologi - udvikling i en forandret verden*. Hans Reitzels Forlag.
- Winther-Lindqvist, D. (2009). *The Development of Social identities in Transitions*. Phd. Afhandling. Institut for psykologi.
- Winther-Lindqvist, D. (2010). På tærsklen til et ungdomsliv – social identitet og fremmelighed.
- Psyke & Logos nr. 1. tema: Ungdom og de unges liv. Årgang 31. s. 147-174. Dansk Psykologisk Forlag.
- Worham, S. (2006). *Learning identity: the mediation of social identification through academic learning*. New York: Cambridge University Press
- Zittoun, T. (2008). Learning in transitions – the role of institutions, in *Journal of Psychology of Education*, vol. XXIII, no 2, 165-181

## Ukoncentreret? – eller koncentreret om de andre børn



*Når børn ikke følger med i skolens undervisning, er det ikke nødvendigvis undervisningen eller børnene, der er noget galt med. Hvis vi vil forsøge at forstå, hvorfor børn bliver ukoncentrerede, er det selvfølgelig relevant at evaluere den undervisning, der tilbydes, men det kan også være en god idé at kigge nærmere på, hvad børnenes opmærksomhed i stedet er rettet imod. Når børn ikke koncentrerer sig om spændende og relevant undervisning, kan det være fordi de koncentrerer sig om noget andet. Nøglen til koncentration i undervisningen skal derfor ikke altid findes i børnenes biologi, sproglige udvikling, kost eller hjemlige opdragelsesformer, som manglende koncentration typisk forbindes med i disse år. Koncentrationsudfordringerne ser derimod ofte ud til at knytte sig til børnenes sociale liv blandt andre børn i skolen – et socialt liv som indimellem kalder på voksnes opmærksomhed og konkrete hjælp.*

*Af Anja Hvidtfeldt Stanek*

*“Han sidder somme tider og kigger ud af vinduerne (...) Han sidder sådan lidt og nulrer med ting hele tiden. Hans hænder skal helst placeres på lårene, eller hvor man nu kan få dem placeret, hvis man gerne vil have hans opmærksomhed”* (Børnehaveklasselærers beskrivelse af drengen Peter, som lærere, psykolog og talepædagog mener har koncentrationsproblemer)

Børns mulige vanskeligheder med at holde koncentrationen og opmærksomheden rettet mod undervisningen og skoleopgaverne, er ofte på dagsordenen når man diskuterer skolevanskeligheder. I ovenstående eksempel, beskriver børnehaveklasselæreren Peter som urolig og uopmærksom i en diskussion om, hvorvidt han eventuelt skal have sin folkeskoleundervisning tilbudt i en mindre børnegruppe – et specialunder-

visningstilbud. Når der optræder uro i en skoleklasse, eller blandt enkeltbørn i klassen, er det en udbredt forklaringsmodel at forbinde uroen til vanskeligheder ved det individuelle barn. Forståelsen af vanskeligheder som individuelle har i de senere år været knyttet til den eksplosive udvikling i de psykiatriske diagnoser domæne (Rose, 2010), hvor udviklingen i tildeelingen af ADHD-diagnosen er et godt eksempel (Brinkmann, 2010; Nielsen & Jørgensen, 2010). For en nærmere analyse af begrundelserne for patologisering af børns uro og hverdagslivets problemer kan Nielsen & Jørgensens artikel anbefales.

Nærværende artikels ærinde er ikke at diskutere udbredelsen af psykiatriske diagnoser eller at diskutere om fænomenet “koncentrationsvanskeligheder-i-sig-selv” eksisterer. Formålet med denne artikel er at vise, at hver-

dagslivets problemer kan forstås i hverdagslivet og ikke mindst, at der er vanskeligheder i hverdagslivet vi er blinde for og hverken indfanger eller 'helbreder' med ritalin og bogstavpsykiatri (Lihme, 2006 anvender begrebet 'bogstavpsykiatri').

I denne artikel argumenteres der for at tænke om børns uro og koncentrationsvanskeligheder på en måde, hvor vi løfter blikket og kigger *med* børnene *ud* i det børneliv og de sammenhænge de bliver urolige og ukoncentrerede i. Artiklen præsenterer en forståelse, hvor børns måder at deltage i skolens undervisning på, sættes i sammenhæng med det liv børn lever på tværs af steder, og med de andre deltagere og deres deltagelsesmåder. Artiklen vil argumentere for to pointer; hvor den første er at koncentrationsvanskeligheder i undervisningssammenhæng meget ofte viser sig at være forbundet med vanskeligheder i forhold til skolens børnefællesskaber – og dermed begrundes som sociale frem for individuelle vanskeligheder. Den anden pointe, er, at vi primært får øje på børns ukoncentrerede deltagelse i skolen, når den ukoncentrerede deltagelse optræder som undervisningsforstyrrelse og *Uro* - og da bliver vores fokus rettet mod undervisningsforstyrrelsen og barnets ofte fysiske eller verbale uro – det vil sige mod "symptomerne". Der forbindes sig to problemer til denne anden pointe. Den ene er tendensen til at sætte ind i forhold til symptomerne – altså arbejde pædagogisk i forhold til *uroen*, frem for at arbejde pædagogisk med *begrundelserne* for børnenes uro. Det andet problem er, at børn kan være vældig ukoncentrerede i forhold

til undervisningen på måder, der ikke optræder som undervisnings*Uro*. men bestemt som lærings*Uro* (Stanek, 2011a, 2011b, 2011c). Problemet er at manglende koncentration hos børn, der ikke forstyrrer undervisningen, potentiel slet ikke opdages, eller først opdages når børnene sent i skoleforløbet viser påfaldende dårlige faglige resultater – det vil sige viser andre "symptomer", som vi også forsøger at sætte symptombehandlende ind overfor.

Der mangler i praksis blik for- og begreber til at få øje på børns sociale liv og det sociale livs forbindelser til skolevanskeligheder, fordi praktikere stort set kun tilbydes metoder og begreber til at forstå børn individuelt og til at adskille vanskeligheder fra det levede hverdagsliv.

Gennem forskning i børns skolestart er jeg blevet opmærksom på, at det der fra underviserens perspektiv kaldes både manglende koncentration og opmærksomhedsforstyrrelser, nok skal omtales som manglende koncentration mod det underviseren ønsker koncentrationen rettet mod, men at det – i forsøget på at forstå den manglende koncentration – er relevant at se nærmere på hvad børns opmærksomhed mod undervisningen forstyrres af.

### **Artiklens baggrund**

Følgende artikel er skrevet på baggrund af resultater fra et Ph.d. projekt hvis empiriske materiale er blevet til ved at følge en konkret flok af børn fra deres forskellige børnehaver ind i den samme børnehaveklasse og SFO og videre ind i 1. klasse. Udgangspunktet for det empiriske materiale er taget i en konkret børnehaveklasse. Med af-



sæt i denne klasse fandt jeg, før skolestart, frem til de børnehaver, der potentielt ville afgive børn til denne klasse. Konkret startede der 21 børn i den klasse jeg fulgte, og disse børn gik i 8 forskellige børnehaver. Det lykkedes mig at observere 15 af de 21 børn i fire forskellige børnehaver i løbet af foråret, altså det sidste halve år af deres børnehavetid. Herefter fulgte jeg børnegruppen de første tre måneder af deres børnehaveklassetid, både i klassen, i frikvartererne og om eftermiddagen i deres SFO, og igen på samme måde de første tre måneder af 1. klasse.

Den primære forskningsmetode har været at observere børnene, og derudover at interviewe nogle af børnene, samt alle de primære professionelle voksne omkring børnene – altså pædagogerne i børnehaveklassen og klassens primærpædagog i SFO'en, samt klasselæreren i 1. klasse og lederen af indskolingsafdelingen. Derudover har jeg deltaget i nogle af de møder som de professionelle har holdt om børnene, og haft adgang til referater fra andre møder.

Det forskningsmæssige fokus er rettet mod at generere viden om skolestarten fra børnenes perspektiv – altså at undersøge, hvad *børnene* er optagede af i skolestarten. I afhandlingen konkluderer jeg, at børnene – ud over at være optagede af alt det nye som skolens undervisningssammenhæng tilbyder – i høj grad er optagede af de andre børn, og af at organisere deres nye sociale liv i skolestarten (Stanek, 2011b). Gennem denne artikel sættes fokus på børnenes rettethed mod 'de andre børn' og denne rettetheds betydning for, hvordan vi kan forstå børns

vanskeligheder med at holde koncentrationen rettet mod lærernes undervisning.

### **Teoretisk afsæt**

Artiklen tager afsæt i en række forståelser af social praksis, som særligt er inspireret af social praksisteori (Chaiklin & Lave, 1993; Lave & Wenger, 1991a; Wenger, 1999) og den kritiske psykologi eller subjektvidenskaben (Dreier, 1979, 1997, 2008; Klaus Holzkamp, 1985; Tolman, 1994). Dette teoretiske grundlag er i dansk sammenhæng bragt med ind i børneforskningen og videreudviklet af fx Højholt (Højholt, 1999, 2000, 2001), Kousholt (Kousholt, 2006), Schwartz (Schwartz, 2007), Morin (Morin, 2007), Stanek (Stanek, 2011b) og Røn Larsen (Røn Larsen, 2011b).

Det teoretiske afsæt for artiklen forstår grundlæggende mennesker som aktivt handlende *sociale* væsner, hvilket blandt andet betyder, at når vi vil forstå et enkelt barns handlinger må vi forstå handlingerne ud fra de sociale sammenhænge barnet tager del i, altså i en dialektisk forståelse af forholdet mellem barnets eget engagement og hvad andre børn og voksne omkring barnet gør. Med dette afsæt bliver det relevant at fokusere langt mere på *børnefællesskaber* og på *deltagelse*. Det betyder at også undervisningspraksis må forstås som social praksis, der udgøres af undervisningspraksisens deltagere i fællesskab. Børn lever et liv på tværs af sammenhænge, og må derfor ses i forhold til det liv de lever på tværs. Når vi har med (relativt) nystartede skolebørn at gøre, må vi forstå deres deltagelse i skolesammenhæng ud fra



det børneliv de lever på tværs af børnehaver, skole, frikvarterer, SFO og privat. For ældre skolebørn har deltagelsesmuligheder i fritidslivet stor betydning for børnene og deres liv på tværs af steder.

### **Hvad bliver børns koncentration forstyrret af?**

I det indledende eksempel ser børnehaveklasselæreren en urolig dreng, der har vanskeligt ved at holde sine øjne rettet mod det underviseren viser børnene. Drengen kommer til at sidde og kigge ud ad vinduerne i stedet for. Han har ligeledes vanskeligt ved at holde sine hænder i ro og børnehaveklasse læreren oplever, at det nærmest er nødvendigt fysisk at holde hænderne for drengen, eller i hvert fald at bestemme for ham, hvor hænderne skal være placeret, hvis hun skal holde hans opmærksomhed rettet mod det som hun ønsker den rettet imod. Hvad børnehaveklasselæreren ikke er opmærksom på, er hvad drengen kigger efter, når han kigger ud ad vinduerne. Eller hvad han bruger sine hænder til, når de fra hendes perspektiv 'nulrer med ting'. Følger man drengens hverdagsliv og kigger med ham ud i hverdagslivet, får man blik for en anden vinkel på hans koncentration end børnehaveklasselæreren.

Peter er en nystartet skoledreng, hvis børnefællesskab fra børnehaven er blevet fordelt i tre forskellige skoleklasser på den samme skole. Når Peter sidder og kigger ud ad vinduet i timerne, er det ofte fordi hans børnehaven venner og deres skoleklasser er udenfor. Når hans hænder er 'urolige' er det ofte fordi han har travlt med at sende

forskellige tegn og fagter til vennerne – både dem han går i klasse med, men også dem fra de andre klasser – tegn og fagter som drengene bruger til at aftale mødesteder for leg i frikvartererne og SFO'en med.

Der er altså tale om en uro hos Peter, der knytter sig til det konkrete liv vi samfundsmæssigt arrangerer for ham. Et liv hvor hans børnefællesskab er blevet splittet op i mellem skoler, klasser og SFO'er. Et liv han i skolestarten finder relevant at deltage i, på måder som ikke nødvendigvis harmonerer med de ønsker skolens voksne har for hans deltagelse. Ved at se med Peter ud på det hverdagsliv han deltager i, giver det pludselig mere mening at sætte pædagogisk ind med hjælp og støtte i forhold til kilden til undervisningsuroen; nemlig i forhold til det sociale liv og navigeringen i det nysopsplittede børnefællesskab (samt etableringen af nye børnefællesskaber), frem for at isolere Peter yderligere fra det sociale liv med tilbud om specialundervisning i en mindre klassesammenhæng (læs mere udfoldede analyser af denne case i: Stanek, 2011b, 2012 (in press)).<sup>2</sup>

### **Deltagelsesmulighederne i børnefællesskabet og mulighedernes betydning for deltagelsesmåder i undervisningen.**

William er et barn, der gennem det meste af sin børnehavetid primært har haft adgang til at deltage i børneha-

<sup>2</sup> (Se endvidere lignende analyser af børnefællesskabernes betydning for børn der er flyttet til specialpædagogiske undervisningstilbud hos Kousholt, 2012; Røn Larsen, 2011a)

vens børnefællesskaber fra en meget perifer position

(Gulløv, 1999; Lave & Wenger, 1991b). Når drengene fx spillede fodbold i børnehaven, kunne William ikke få lov at være med inde på fodboldbanen, men godt få lov til at hente fodbolden når de andre drenge sparkede den ud af banen. Først i slutningen af børnehavetiden – efter at børnene finder ud af, at William skal starte skole sammen med en af de mere centralt placerede børn i børnefællesskabet – får William adgang til en mindre perifer deltagerposition, og bliver blandt andet lukket ind på fodboldbanen. Det at have gjort sig så gennemgående erfaringer med at deltage fra en perifer position i børnehavens børnefællesskab, ser ud til at få den betydning for William, at han efter skolestart bliver langt mere optaget af og koncentreret om at holde fast i, og fortsat hægte sig på den mere centrale deltagelesposition i forhold til de andre drenge han har gået i børnehave med, end han bliver optaget af at følge med i børnehaveklasselæreren undervisningsdagsorden. Helt konkret har jeg siddet i undervisningen og observeret, at Williams blik en meget stor del af tiden er rettet mod de andre drenge, og det de andre drenge er rettet imod. Han er meget fokuseret på at vide præcis hvor og hvornår, de andre drenge skal mødes i frikvarterne og i SFO'en. Han er fokuseret på en måde, så det bliver svært at være særligt fokuseret på alt det undervisningen handler om. Samtidig forholder William sig fuldstændig i ro på sin stol ved sit bord. Min analyse af Williams handlinger peger på, at han gør alt hvad han kan, for at ligne

en helt almindelig del af det drengefællesskab, han gerne vil høre med i, og derfor skal han ikke ligne en, der bruger alt for meget energi på at koble sig på de andre. Disse fra Williams side velbegrundede handlinger, får ham imidlertid til at lande i de voksnes kategori af børn, der ikke er nogen grund til at bekymre sig for – han forstyrrer ikke og ligner faktisk en der følger med i undervisningen. Dette billede fortsætter ind i starten af 2. skoleår, men begynder herefter at ændre sig. Det drengefællesskab som William gerne vil være koblet til, begynder at ændre sig i løbet af indskolingstiden. De drenge William har gået i børnehave med, begynder blandt andet at orientere sig i forhold til nye deltagelsesmuligheder blandt de nye børn de har mødt i skolen. I kraft af de andre børns nye orienteringer, udvikler William nye måder at sikre sig adgang til fællesskaberne på. Noget af det William finder anvendeligt i forhold til at få den ønskede opmærksomhed fra og adgang til de andre børn, går gennem aldeles uhensigtsmæssige deltagelsesmåder – set fra voksenperspektiv. William finder ud af, at hvis han svarer lærerne eller pædagogerne igen, nægter at gøre det de voksne ber' ham om at gøre og i det hele taget er lidt fræk, så 'opdager' hans 'gode gamle børnehavenvenner' ham. De synes at hans 'frækhed' er sjov, griner af ham, og han inviteres med frikvarterenes og SFO-tidens lege.

For William kan man altså sige, at hans deltagelsesmåder i undervisningssammenhæng ændrer sig fra at være 'ukoncentreret *uden* undervisningsforstyrrelse' til at være 'ukoncentreret *med* undervisningsforstyrrelse'.

Da undervisningsforstyrrelsen sætter ind i løbet af 2. skoleår, begynder de voksne omkring William at sætte ind med restriktioner og sanktioner i forhold til Williams undervisningsforstyrrelse. En af 'symptombehandlingerne' på Williams uro, er blandt andet at placere ham ved enebord i klassen.

### **Deltagelsesbegrebet**

Gennem analyser, som de to ovenstående fortællinger er eksempler på og uddrag fra, bliver betydningen af deltagelsesbegrebet skærpet som et velegnet begreb til at rette fokus mod det komplekse ved børns uro og koncentration i forbindelse med forsøget på at facilitere gode læringsprocesser for dem. Dreier formulerer, at deltagelsesbegrebet fra begyndelsen af forsøget på at forstå børn (mennesket), retter opmærksomheden mod personens måder at fungere og udvikle sig på, ud fra det som personen er del af, og ud fra den måde personen tager del heri (Dreier, 1999, p. 78). Med deltagelsesbegrebet stræbes der efter at begrebssætte den enkelte ud fra dennes personlige delagtighed i en samfundsmæssig praksis. Deltagelsesbegrebet er altså et begreb, der sætter fokus på konteksten for læring: både på den enkeltes egen aktive deltagelse i forhold til læring, og på den kontekst som læringen og deltagelsen finder sted i. Der ligger altså en *dobbelthed* i deltagelsesbegrebet, hvori, der både er fokus på børnenes deltagelse i relation til skolens dagsorden og på den kontekst som deltagelsen finder sted i – det praksisfællesskab (Wenger, 1999) som skolens faglige dagsorden er en del af. Det betyder at fokus på Williams deltagelse ud fra en social prak-

sis teoretisk forståelse må udvides fra et fokus på at William deltager ukoncentreret, uroligt og forstyrrende i undervisningen til et fokus på hvilken sammenhæng William deltager ukoncentreret, uroligt og forstyrrende i. Og her er det væsentligt at understrege at 'sammenhængen' er mere end klasselokalets rammer. I analyserne af Williams deltagelse bliver det tydeligt at hans deltagelsesvanskeligheder i børnefællesskabet i frikvartererne og i SFO'en – deltagelsesvanskeligheder der i mine observationer viste sig allerede i børnehaven – får stor betydning for hans deltagelsesvanskeligheder i skolens undervisningspraksis, som igen ender med at få betydning for Williams læringsmuligheder. I den almene undervisningspraksis er det almindeligt at være opmærksom på, at børn lærer mest, når de selv er aktivt deltagende i forhold til undervisningen. Men dobbeltheden i deltagelsen overses ofte, hvorved vi overser betydningen af, hvad børn deltager i og i forhold til. Der er en tendens til, at jo mere vi bekymrer os for hvorvidt børnene lærer det, vi ønsker de skal lære, jo mindre ser vi på de sammenhænge, de skal forsøge at lære i (Hörne & Säljö, 2003; Røn Larsen, 2011b).

### **Et decentreret blik på det ukoncentrede**

Hvor skal vi kigge hen for at komme til at forstå *forskellige* børns *forskellige* vanskeligheder med at deltage i skolens undervisningspraksis? Hvorfor opstår vanskelighederne? Hvad forbinder vanskelighederne sig til og hvordan kan vi bedst muligt handle i forhold til disse vanskeligheder? For at kunne

komme nærmere en besvarelse af disse spørgsmål, er det nødvendigt at se på børnenes deltagelsesmåder og –engagementer i skolen - fra deres førstepeersperspektiv; hvad er børnenes begrundelser for at tage del i skolens praksis som de gør? Vi må kigge decen- treret på den undervisningspraksis, som vi indimellem oplever, at børnene har vanskeligheder med at deltage i på hensigtsmæssig vis. Vi må kigge ud over lærerens opgave med børnene og selve undervisningen og gå på udkig efter børnenes fokus.

Det decentrerede blik knytter an til den kritik, som blandt andre Holzkamp har rejst. Han har kaldt den for den psykologiske forsknings 'kortslutning mellem undervisning og læring' (Lehr-Lern-Kurzschluss, K. Holzkamp, 1995, p. 395). Der er tale om en kritik af den generelle tendens inden for forskningen til at studere læring (og læringsvanskeligheder), som en direkte følgevirkning af undervisningen, hvorved løsningen på læringsvanskeligheder bliver søgt gennem ny (specialpædagogisk) undervisning. Generelt overses læringsprocessernes kompleksitet og forbundenheden til den sociale praksis, læringen finder sted i. Med et decentreret blik på børns koncentrationsvanskeligheder bliver det relevant at kigge på den sociale praksis, som den manglende koncentration finder sted i, for herigennem at finde mulige løsninger på koncentrationsvanskeligheder og øvrige uhensigtsmæssige deltagelsesmåder i undervisningspraksissen.

## Afrunding

Gennem artiklen har jeg argumenteret for og vist gennem analyseeksempler, at det er relevant at se nærmere på børns fællesskaber og dermed på den dobbelte betydning i deltagelsesbegrebet – at børnene både selv er aktivt deltagende, men samtidig netop er *del af noget*. Børn skal forstås i den sammenhæng de befinder sig i og ud fra den historie og de erfaringer de bringer med sig ind i sammenhængen. Den professionelle opgave i forhold til arbejdet med børn må ikke alene handle om instruktioner i forhold til skolefaglighed. Børn må hjælpes på vej – de skal guides til at deltage i nye sammenhænge *sammen* (Rogoff, 2008). Ved at tænke Williams udfordringer individuelt, bliver løsningerne til symptombehandling. Det skal ikke forstås som en negligering af opmærksomhedsforstyrrelser, indlærings- og koncentrationsvanskeligheders potentielle eksistens, men som en insistere på mennesket som grundlæggende socialt. Herfra må også menneskelige vanskeligheder begribes i sin sociale kontekst.

## Referencer:

- Brinkmann, S. (2010). Sygdom, sundhed og det diagnosticerede liv. In S. Brinkmann (Ed.), *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser.*: Klim.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (1993). *Understanding practice*. Camb. U. P.
- Dreier, O. (1979). *Den kritiske psykologi*. [Kbh.]: [Rhodos].
- Dreier, O. (1997). *Subjectivity and social practice*. Århus: Center for Health, Humanity and Culture, Department of Philosophy, University of @Århus.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære: Hans Reitzels Forlag*.

- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday life. Learning in doing: Social, Cognitive, & Computational Perspectives*: Cambridge University Press.
- Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse blandt børn*: Socialpædagogisk bibliotek.
- Holzkamp, K. (1985). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Udgivet af Kommunistiske studenter på Psykologi ved Københavns Universitet*, 42.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Hörne, E., & Säljö, R. (2003). There Is Something About Julia: Symptoms, Categories, and the Process of Invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Swedish School: A Case Study. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3(1), 1-24.
- Højholt, C. (1999). *Samarbejde om børns udvikling - subjekter i praksisser*. (Ph.d), Københavns Universitet Amager.
- Højholt, C. (2000). Børns udvikling og deltagelse. *Nordiske Udkast*(nr. 2).
- Højholt, C. (2001). Samarbejde om børns udvikling. København: Gyldendal.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv*. (Ph.d), Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Kousholt, D. (2012). Børnefællesskaber og udsatte positioner i SFO - Inklusion og fritidspædagogik. In C. Højholt & P. Hviid (Eds.), *Fritidspædagogik*: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991a). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991b). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lihme, B. (2006). Bogstavpsykiatri. *Social Kritik*, 18(105).
- Morin. (2007). *Børns deltagelse og læring*. [Kbh.]: Institut for Pædagogisk Psykologi.
- Nielsen, K., & Jørgensen, C. R. (2010). Patologisering af uro? In S. Brinkmann (Ed.), *Det diagnosticerede liv. Sygdom uden grænser*.: Klim.
- Rogoff, B. (2008). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory appropriation, Guided participation, and apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.), *Pedagogy and Practice: Culture and Identities*: SAGE Publications Ltd.
- Rose, N. (2010). Psykiatri uden grænser? De psykiatriske diagnosers ekspanderende domæne. In S. Brinkmann (Ed.), *Det diagnosticerede liv - sygdom uden grænser*: Klim.
- Røn Larsen, M. (2011a). Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialskole. In C. Højholt (Ed.), *Samarbejde om børn i vanskeligheder - På tværs af familierarbejde og inklusion i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011b). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder*. Roskilde: Skolen i Livslang Læring og Hverdagens Socialpsykologi, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.
- Schwartz, I. (2007). *Børneliv på døgninstitution - Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. (Ph.d. afhandling Ph.d afhandling), Syddansk Universitet.
- Stanek, A. H. (2011a). Børnefællesskabers betydning for børns læring. In V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (Eds.), *Specialpædagogik - teori og praksis*. Århus: KvaN.
- Stanek, A. H. (2011b). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning - studeret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. (Ph.d. Monografi), Roskilde Universitet.
- Stanek, A. H. (2011c). *Theorizing Children's Communities - Conceptualizing Children's Learning-Composure as Connected to Social Life*. Paper presented at the the 14th Biennial Conference of the International Society for Theoretical Psychology, Thessaloniki, Greece.
- Stanek, A. H. (2012 (in press). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. *Nordiske Udkast*, 39(2).
- Tolman, C. W. (1994). *Psychology, society, and subjectivity*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

# Hverdagslivets anekdotiske betydning – når børnelivet falder ud af helhedstænkningen



*Gennem analyser af en konkret case omkring drengen Storm stiller artiklen skarpt på dilemmaer og modsætningsfyldte forhold i det tværfaglige samarbejde og ambitionerne om at udvikle helhedstænkning og mere kontekstualiserende forståelser af vanskeligheder i børns liv. Det påpeges at man, trods bestræbelsen om at "tænke rundt om barnet" i de tværprofessionelle samarbejdsrelationer, nemt tildeler viden om hverdagslivet en "anekdotisk betydning" – en viden det opleves som svært eller meningsløst at inddrage i beslutningsprocesserne omkring barnet. Artiklen diskuterer på baggrund af casen omkring Storm, hvordan en risiko ved denne degradering af sammensat viden om hverdagslivet er, at de professionelle blændes for de måder, hvorpå indsatserne griber forandrende og til tider vanskeliggørende ind i barnets liv.*

*Af Maja Røn Larsen*

## Intro

*"Det er hele vores organisation. Den er ikke gearret til inklusion. Der er denne dobbelthed, at vi i vores iver efter at tænke inkluderende opfinder alle mulige specialiseringsformer. Så når vi begynder at snakke inklusion, så har vi næsten allerede pr. definition ekskluderet."*

*(Psykolog i PPR)*

De senere år har der været en massiv opblomstring i retorikken omkring inklusion og helhedstænkning i skolen – og i kølvandet på den politiske og professionelle debat om inklusion har fulgt en række forsøgsordninger med omlægninger og reorganiseringer af forholdet mellem det almene og det specialpædagogiske område. I det ovenstående citat berører en psykolog

et dilemma, der synes genkendeligt på tværs af de mange bestræbelser: At der til tider kan være et misforhold mellem inklusionsbestrebelsene og de forskellige institutionelle organiseringer omkring børn i vanskeligheder.

I artiklen analyseres børneperspektiver i hverdagslivet gennem en case omkring drengen Storm. Her analyseres på den ene side repræsentationerne af Storm i hans sagsjournal og på forskellige tværfaglige møder. På den anden side følges Storms liv på tværs af alment skole, specialskole, SFO og Familie – der fokuseres altså ind på hans hverdagsliv og de betydninger som forskellige voksnes indsatser får i hans liv. Målet med dette dobbeltgreb er, at vise hvordan organiseringen, arbejdsdelingen og samarbejdsprocesserne i feltet omkring "børn med særlige behov" får



betydning i børns hverdagsliv. Analysens sigte er derfor at rejse nogle kritiske refleksioner over den sammensatte institutionelle organisering af området omkring håndtering af børn i vanskeligheder i skolen. De kritiske refleksioner giver mulighed for at indfange nogle centrale forståelsesnøgler til det fremtidige arbejde med og samarbejde omkring børn i vanskeligheder i det man kan kalde "grænselandet mellem almenklasser og specialklasser".

### Den empiriske baggrund

Empirien om Storm, stammer fra et Ph.d.-projekt, der er udført som et praksisforskningsprojekt i en dansk mellemstor kommune (Højholt 2005; Højholt & Kousholt, 2011).

Gennem tre år har jeg fulgt det tværfaglige arbejde omkring børn i to specialskoleklasser – en familieklasse og en børneklasse. Familieklassen er inspireret af Marlborough-modellen (Asen et al, 2001). I Marlborough-modellen/familieklassen går barnet sammen med en af sine forældre i familieklassen 1-3 dage om ugen – samtidigt med, at det tilstræbes, at barnet fortsætter i sin almenklasse de øvrige dage. Et sigte er, at engagere forældrene i at støtte op om barnets skoleliv (for analyser af denne indsats se også Knudsen, 2007, 2009; Morin, 2011.) "Børneklassen", som jeg har valgt at kalde den, er et mere "traditionelt" specialundervisningstilbud, hvor barnet går fuld tid, samtidigt med at der løbende tages stilling til, om en tilbagevenden til de almene skoler er mulig. Projektet har på den måde været fokuseret omkring børn, der befinder sig i det, jeg kalder "grænselandet mellem

almenklasse og specialklasse" – der hvor arbejdet fokuseres på bestræbelsen om at børnene på sigt skal inkluderes i den almene undervisning på de lokale folkeskoler, men samtidigt har en åbenhed overfor et muligt behov for et mere permanent specialundervisningstilbud (Røn Larsen, 2011a; 2011b). I "grænselandet" er børnenes skoletilhørsforhold således hele tiden til vurdering og forhandling.

Der er i den pågældende kommune tilrettelagt forskellige typer af tværfaglige indsatser omkring "børnene i grænselandet": Det tværfaglige samarbejde begrundes i målsætningen om at "*komme hele vejen rundt om barnet*", som en forvaltningschef siger: Dels sker indstillingen til visitation gennem et tværfagligt forum, hvor både de overleverende og de modtagende institutioner er repræsenteret sammen med socialforvaltningen og PPR (se Røn Larsen, 2011b, 2011c om visitationens betingelser og betydning for specialpædagogisk praksis). Dels følges de enkelte børns forløb gennem kvartalsvise tværfaglige udviklingsmøder, hvor også forældrene deltager. I projektets specialklasser er der endelig etableret netværksmøder – hvor de forskellige professionelle i samarbejde med forældre og evt. øvrige netværkspersoner tilstræber at koordinere de forskellige indsatser og afsøge mulighederne for inklusion (For yderligere analyser af tværfaglighed omkring børn i vanskeligheder se ex Ejrnæs 2004, 2006; Højholt, 2001; Rasmussen, 2009; Røn Larsen, 2012; Tangaard & Blæhr, 2012).

Empirien, som denne artikel er baseret på, er produceret gennem deltagende observationer og interviews med

børn, forældre, lærere, speciallærere, psykologer og forvaltere på tværs af almenskoler, specialskoler, PPR-arbejde, tværfaglige møder og visitationsmøder. Desuden trækker analyserne på adgangen til en række af børnenes sagsjournaler. Sigtet med det bredt sammensatte empiriske materiale er at skabe viden om samspillet mellem forskellige parter bidrag til det sammensatte institutionelle arrangement omkring børn i vanskeligheder – og at analysere de betydninger som disse samspil ser ud til at have for de berørte børn.

### Casen omkring Storm

Drengen Storms komplekse forløb illustrerer nogle gennemgående dilemmaer i den tværfaglige håndtering, der viser sig på tværs af det empiriske materiale. Storm lever sit liv på tværs af en række sammenhænge: Familie, almenklasse, specialklasser og SFO, hvor forældre, lærere, speciallærere og pædagoger hver især varetager forskellige opgaver i relation til ham. Og samtidigt er andre professionelle inddraget i forløbet omkring ham: Psykologer, socialrådgivere, familieterapeuter og misbrugskonsulenter. Der er altså en lang række forskellige parter involveret i Storms forløb. De indgår i en arbejdsdeling, hvor de hver især har forskellige opgaver, adgangsmuligheder og interesser knyttet til Storms forløb, men samtidigt er de forbundet gennem Storm og hans livsbane på tværs af de forskellige sammenhænge.

I det følgende beskrives Storms forløb på baggrund af informationer fra sagsjournaler, observationer og interviews fra de forskellige sammenhænge

omkring ham. Det analytiske fokus centrerer omkring, hvad det er for informationer omkring Storms situation, der inddrages og tillægges betydning i beslutningerne omkring de indsatser, som han og hans familie tilbydes.

Storm er ifølge sin sagsjournal indstillet i slutningen af første klasse til den familieklasse, hvor jeg møder ham, på baggrund af lærernes beskrivelser af ham som et barn med svingende motivation, der er meget distraherbar og har svært ved at være sammen med de andre børn og ofte fravælger de sociale sammenhænge. Psykologens tests af Storm, påpeger at opmærksomhedsstyring og arbejdshukommelse er alderssvarende, men at testen resultater udtrykker meget svingende præstationer, som det er vanskeligt at tolke og det tilføjes, at han hurtigt giver op, når noget er svært. Det konkluderes, at Storm *“nok er en lidt umoden dreng, der har evnerne men ikke den store faglige interesse for den faglige indlæring. Det er ud fra testresultaterne svært at rådgive mere konkret om undervisningens tilrettelæggelse, men uro i hjemmet kan måske forklare de svingende præstationer”*.

Det er i princippet meningen, at Storm skal gå i familieklassen 3 og i almenklassen 2 dage om ugen, men i den periode, hvor jeg møder ham, går han ikke i almenklassen, fordi *“det er for belastende – både for Storm og for klassen”*, som familieklasselæreren forklarer. Der arbejdes dog ud fra ambitionen om, at Storm skal tilbage til sin folkeskoleklasse, bl.a. ved at arbejde med Storms vredeshåndtering og med hans faglige niveau i dansk – som det udtrykkes i en statusrapport fra fami-



lieklassen i Storms Journal: *“Det er blevet stadig mere klart, at Storm følger ganske godt med i matematik, men at han har større vanskeligheder i forhold til dansk. Det aftales derfor med Bakkeskolen, at vi i en periode primært arbejder med dansk”*. Almenskolens lærere er dog bekymrede for udsigten til, at Storm skal vende tilbage, især hvis det skal ske uden en yderligere ressourcetilførsel. I forbindelse med arbejdet i familieklassen tilbydes forældrene et familierapeutisk forløb. Ifølge sagsjournalen kommer det her frem, at forældrene har konflikter med hinanden, og at Storms far ofte ryger hash om aftenen. På den baggrund indstilles faderen til et afvænningsprogram, som han ifølge optegnelserne i journalen deltager i med svingende succes. I Storms sagsdokumenter ser faderens hashmisbrug ud til at tiltrække sig tiltagende opmærksomhed, og de professionelle vurderinger af familiens succes og fiasko i familie- og misbrugsbehandling ser ud til at få betydning af vurderingerne af Storms mulige skoleplacering. Konkret sættes overvejelserne om inklusionsmulighederne i almenskolen i bero – mens man afventer resultater af familie- og misbrugsbehandling. Det er væsentligt at *“se tiden an”* i forhold til *“ikke at sætte for mange tiltag i gang på samme tid”* – som familierådgiveren konkluderer. Moderen forklarer mig i denne periode, at familien er meget presset, og at hun overvejer at flytte på et krisecenter med Storm. Deltagelsen i familieklassen er fragmenteret, og Storm og hans mor har mange sygedage og konflikter med de professionelle og de andre familier. I de løbende evalueringer af

Storms faglige standpunkter i sagsjournalen beskrives stagnation i dansk og tilbagegang i matematik.

I løbet af det følgende år, dvs. frem mod sommerferien mellem 2. og 3. klasse genoptages forhandlingerne med folkeskolen, og især moderen presser ifølge journalen på, for at få et “udslusningsforløb” sat i gang. Det aftales, at Bakkeskolen skal *“præcisere hvilke fagligheder, der skal arbejdes med, for at Storm kan komme tilbage til klassen”*. I den sidste måned før sommerferien starter Storm med at deltage i folkeskolen en dag om ugen. Der fremgår af journalen en hensigt om, at denne deltagelse skal optrappes frem mod sommerferien – hvorpå Storm skal deltage fuld tid i 3. klasse. Der er dog samtidigt beskrivelser af bekymringer omkring Storms fravær, hans psykiske ustabilitet og hans faglige standpunkt. Folkeskolelærerne er bekymrede for, om Storm vil kunne følge med, og for om han vil være for stor en belastning for den almindelige undervisning i klassen. Samtidigt fremgår det af samtaler fra de tværfaglige møder, at skolen er i en situation, hvor den skal lægges sammen med naboskolen, og klasserne skal splittes op. Det drøftes, om dette vil forværre Storms muligheder for at *“glide ind i skolen”*, som en af lærerne udtrykker det. Da folkeskolen starter op efter sommerferien, går det ifølge journalen galt. Storm beskrives her som en dreng med et stort fagligt efterslæb, der har stort besvær med at bevare fokus i undervisningen. I løbet af året opstår der flere vanskeligheder i klassen, hvor Storm stikker af og løber hjem. Der arbejdes i løbet af tredje klasse med forskellige modeller for Storms skolegang

og fordelingen af dagene og timerne mellem familieklassen og almenklassen på Bakkeskolen.

SFO'en beskriver derimod, at Storm har vist store fremskridt i forhold til sit sociale liv. Han er blevet bedre til at indgå i legerelationer med de andre, skelne mellem fantasi og virkelighed og til at trække sig i stedet for at komme i slagsmål.

Det diskuteres på et udviklingsmøde omkring påsketid, at 3. klasse har været en turbulent tid for Storm, hvor han ikke har vidst om, han skulle fortsætte i familiegruppen eller ej – og at det har påvirket ham meget. Det besluttet derfor at udvikle et system af piktogrammer *“så det bliver klart for Storm: Hvor skal jeg være hvornår, og hvad skal der ske de forskellige steder”*, som det fremgår af referatet.

Det vurderes på det efterfølgende møde, at Storm skal have en frisk start, og han overflyttes til en anden af kommunens skoler og dennes SFO. Det aftales, at der skal ske en grundig overlevering af Storms sag, så den nye skole er inde i familiens problematikker. I forbindelse med overflytningen testes Storm fagligt, og det konkluderes både i forhold til dansk og matematik, at han er meget svag fagligt. Storm starter op i 4. klasse på den nye skole efter efterårsferien. Journalen beskriver, at *“Han er meget nervøs og klager over ondt i maven”* – Det overvejes ifølge et referat fra et udviklingsmøde om der er tale om *“at mors angst smitter af”*. Materialet i journalen omkring forløbet på den nye skole er sparsomt, men i udviklingsmødereferat fra ved juletid vurderes det, at muligheden for inklusion er udsigtsløs. Storm findes

ikke alderssvarende og kan hverken *“klare skolen fagligt eller socialt”*. Han indstilles derfor til et andet specialskoletilbud i kommunen. Her ophører mit observationsforløb, men jeg forhører mig fortsat om Storms forløb. Han fortsætter i specialklassen frem til 7. klasse, hvorefter han kommer på efterskole. Som en del af indstillingspapirerne til efterskoletilbuddet fremgår det, at Storm er *“fagligt meget svag”* og *“socialt skrøbelig”*.

### **Helhedstækning og individualisering i et særligt institutionelt arrangement**

Storms forløb er en stor kilde til afmagt for de mange involverede voksne – både forældre og professionelle, der hver især i interviews har mange holdninger til hinandens indsatser og frustrationer over Storms forløb. Det er et forløb med mange brud og opgivelser – hvor mange andre faktorer end Storms personlige indsats og kendetegn ser ud til at have betydning for, hvad der sker. I sagsjournalen og de beskrivelser, der danner baggrund for de forskellige indsatser som Storm og hans familie modtager undervejs – kobles Storms behov imidlertid gennemgående til individuelle kendetegn ved ham og hans familiesituation. Der lægges vægt på hans faglige uformåenhed indledningsvist i forhold til dansk, men senere generelt fagligt - og på hans familiesituation med en angst mor og en hashmisbrugende far. Denne individualisering viser sig meget gennemgående i det samlede empiriske materiale, især i forløb præget af frustrationer, afmægtighed og konflikter (Røn Larsen, 2011a; 2011b; 2011c).

Kritikken af individualiserende forståelsesformer med fokus på det enkelte barns dysfunktioner har været en gennemgående del af debatten omkring inklusion i en årrække (se fx Börjesson & Palmblad, 2003; Hamre, 2009; McDermott & Varenne, 2008; Mehan, 2003; Rasmussen, 2009; Skrtic 1991, 1995; Tetler, 2008). Ikke desto mindre ser diskussionen stadig ud til at have relevans for et område, der kæmper med at udvikle mere kontekst- og helhedsorienterede forståelser af vanskeligheder. Gennem analyser af det tværfaglige samarbejde er det tydeligt, at individualiseringen i forståelserne ikke er entydig. I stedet ser det ud til, at der hele tiden eksisterer dobbeltheder i de professionelle forståelser knyttet til bestræbelser på at etablere mere kontekstualiserende forståelser af barnets sammensatte liv på den ene side, og en tendens til at individualisere vanskelighederne på den anden (Røn Larsen, 2012, in press). I Storms forløb kommer dobbeltheden til udtryk ved, at man på de tværfaglige møder med udgangspunkt i den kommunale ambition om at se "rundt om barnet" diskuterer, hvordan konteksterne kan have betydning for Storms vanskeligheder og hans muligheder for inklusion – Særligt ekspliciteres det, hvordan "*den rodede familiebaggrund*" (som en psykolog siger) har betydning for hans mulighed for at finde ro til at arbejde, men også i forhold til overvejelserne omkring hensigtsmæssigheden i at "*udslusningsperioden*" til folkeskolen igangsættes netop i den periode, hvor 2 skoler lægges sammen. Men i statusrapporter i sagsjournalen og i be-

slutningsgrundlaget til visitationerne er disse kontekstualiseringsbestræbelser fraværende.

De informationer der betydningstillægges er Storms faglige standpunktsevalueringer (lærer og speciallæreres udtalelser), testscoringer i forhold til psykologiske tests (Psykologens bidrag) og vurderinger af familiesituationen og faderens svigtende deltagelse i afvænningsprogrammet (Familieterapeuternes bidrag). Så i beslutningsprocesserne forsvinder dobbeltheder i forståelserne, og de tværfaglige perspektiver reduceres til en række af enkeltstående professionelles isolerede vurderinger. Den kommunale ambition om "*at komme hele vejen rundt om barnet*" ser således ud til at komme til udtryk som en form for fragmenteret viden fra Storms forskellige livssammenhænge, hvorimod forbindelser og samspil *mellem* livssammenhængene forbliver ureflekterede. I stedet ser de forskellige isolerede professionelles opmærksomheder ud til at blive behandlet adskilt og hver for sig, hvilket i det konkrete forløb ser ud til at bidrage til en proces, der er præget afbrud og diskontinuitet – hvor de forskellige professionelle ofte venter på hinanden og hver især arbejder med netop deres kompetenceområde. Og netop disse manglende refleksioner over, hvilke betydninger de mange forskellige vurderinger og indsatser får for hinanden og for Storms konkrete hverdagsliv på tværs af de forskellige professionelles sammenhænge forsvinder dermed ud af syne. Dette tema omkring betydningerne af de sammensatte indsatser for det berørte barn - her Storm - er genstand for analysen i det følgende, hvor jeg

zoomer ind på den periode, hvor Storm og hans mor er i familieklassen.

### **Storms perspektiver på sit skoleliv**

Børn lever almindeligvis deres liv på tværs af bl.a. skole, SFO, familie – og for børn i vanskeligheder også specialindsatser. Det, der for de forskellige professionelle er adskilt af institutionsgrænser, er således for børnene dele af et sammenhængende liv på tværs. Ting der opstår et sted, får betydninger andre steder – og børn må således løbende tackle forbindelser og modsætninger mellem deres forskellige steder. Både min egen og andres forskning peger på, at børn i stor udstrækning gør brug af hinanden i overgangene mellem de forskellige livssammenhænge – De orienterer sig sammen (ex Højholt, 2001, Morin, 2007, Røn Larsen, 2011a, 2011b, Stanek, 2011). For børn, der henvises til specialindsatser uden for klassen, sker der imidlertid noget med deres muligheder for at deltage i de fælles orienteringsprocesser. De kommer i stedet til at skulle orientere sig alene i deres bevægelser mellem specialindsatser, almenindsatser og forskellige “specialister” fra PPR – såsom psykologer, talepædagoger. Dermed sættes deres tilhørsforhold og deltagelsesmuligheder blandt de andre børn i forskellig udstrækning på spil. Det er et tema, der optræder hyppigt og med stor intensitet, når man udforsker børnelivet fra “specialbørnenes” perspektiver.

Konkret har jeg skabt mulighed for at analysere børneperspektiver – og i det følgende Storms perspektiv – ved at observere i specialklasserne og i videst muligt omfang følges med børnene på tværs af deres sammenhænge. I ob-

servationer har jeg hæftet mig ved deres bevægelser og rettetheder ved at se på hvem de henvender sig til, hvordan de henvender sig – hvem og hvad deres blikke er rettet imod – deres samspil og afvisninger i forhold til de andre deltagere i situationen. Samtidigt har jeg udført situerede interviews med dem i disse bevægelser – ladet dem vise mig rundt i deres liv – og talt med dem om, hvad de finder vigtigt her. Endelig har jeg også inddraget forældre og professionelles fortællinger om deres samtaler og oplevelser med børnene. Grundlæggende har jeg gennem de forskellige empiriske metoder bestræbt mig på at afløse blikket PÅ barnet med blikket MED barnet ud i dets livssammenhænge. Dermed har perspektivet ikke været rettet mod barnets individuelle adfærd, men i stedet har jeg bestræbt mig på at udforske barnets intentioner med og grunde til at gøre som det gør som koblet til de kontekstuelle betingelser som de forskellige voksne omkring barnet i høj grad er medproducenter af (se også Andersen, 1991; Røn Larsen, 2011a; Hedegaard et al, 2008; Højholt & Kousholt, 2012).

Jeg møder Storm i familieklassen i efteråret i 2. klasse. Undervejs i hele forløbet er spørgsmålet “*om han måske er ved at være klar til udslusning*”, som en af specialklasselærerne siger det, hele tiden nærværende. Både Storm og hans mor er meget engagerede i at fastlægge konkrete målsætninger for inklusionsmulighederne, men samtidigt er det ikke uden omkostninger for Storm og hans skoleliv. Som det blev beskrevet tidligere, bliver det fx aftalt med almenklassens lærere, at man la-

der matematikken hvile til fordel for de svære danskbøger – og dette er en stor kilde til frustration. I den periode har jeg mange observationer af Storm, der snyder sig til at arbejde videre med matematikbøgerne, mens han ind imellem synger en hjemmelavet sang: *“Jeg elsker matematik. Jeg elsker matematik”*. Denne strategi fører imidlertid ofte til konflikter med de voksne, fordi den ikke lever op til de aftalte målsætninger om optimering af danskundervisningen. Danskundervisningen indebærer i det hele taget en række konflikter og sanktioner. Det er tydeligt, at Storm har svært ved at “knække koden” til læsningen, og hans mor har svært ved at hjælpe ham, da også hun har meget svært ved at læse. Men modellen i familieklassen er meget fokuseret på relationen mellem mor og dreng – og derfor er det meningen, at det er her “hjælperelationen” skal være. Observationer og samtaler med Storm peger imidlertid på, at han har store frustrationer over ikke selv at kunne løse danskopgaverne, over ikke at kunne få sikre svar, når han spørger sin mor om hjælp, og over ikke at kunne få lov til at arbejde med det han er bedst til og bedst kan lide: Matematikken. Storm bl.a. meget vred over, at han skal have læsebøger, der egentlig er tilpasset 1. klasse, selvom hans gamle klasse nu er en 2. klasse. *“Jeg gider ikke de åndssvage pattebørnsbøger”*, som han råber under en konflikt med en af lærerne.

Generelt er det i høj grad sin gamle klasse, som Storm orienterer sig i forhold til, selvom han i den periode hverken går i almenklassen eller SFO'en, og derfor heller ikke har nogen daglig

kontakt med de andre børn. Han virker til at ringeagte de andre børn i familieklassen, og kontakter dem kun sjældent. Da han på et tidspunkt viser mig rundt på familieklassens udeområde fortæller han mig, at han ikke gider gå med de andre ud i frikvartererne, for som han siger: *“Man ved alligevel aldrig, hvor længe man skal være her”* – formentlig underforstået, at der ikke er nogen grund til at bruge kræfter på at lære de andre børn at kende, når man ikke ved hvor længe man selv eller de vil være i familieklassen. Storm taler meget om sin gamle klasse, som han, på trods af de refererede konflikter i sagsjournalen, beskriver som *“mine venner”*.

Udslusningsprocessen i forhold til “den gamle klasse” trækker imidlertid, som tidligere beskrevet, i langdrag til Storms store frustration. Hans mor beskriver i et interview, hvordan at Storm ikke kan forstå, hvorfor han ikke kan komme tilbage, *“når nu han arbejder så hårdt”*. Hun beskriver en episode, hvor han endte med at skrigte af hende: *“Jamen, når jeg kommer tilbage, vil de så overhovedet kende mig mere?”*. En helt central pointe er her, at når man følger Storm, så er der ikke nogen tvivl om, at han længes efter sine klassekammerater, og at han længes efter at høre til der – og at denne længsel i nogen udstrækning ser ud til at stille sig i vejen for hans orientering blandt de andre børn i familieklassen (For analyser af ‘longing for belonging’ se Hansen, 2011). Moderen er bekymret, og for hende er det et argument for, at Storm skal tilbage til klassen så hurtigt som muligt. Hun beskriver det:

*“Altså det har jo aldrig været helt godt. Der var på et tidspunkt, hvor Storm havde en rigtig god ven i klassen...altså den gamle klasse...Ikke at de ikke kunne komme op og skændes og alt det...men altså en okay ven, som var med hjemme og lege i weekenden, og nogen gange spiste med og sådan... Men nu...Nu er der bare ingen.”*

Også lærere og pædagoger i SFO synes at have bemærket Storms længsel efter sin klasse. En lærer fortæller afslutningsvist på et tværfagligt møde, om en oplevelse hun havde med at møde Storm, da hun og SFO'en var med klassen i svømmehallen: *“Må jeg ikke lige fortælle en anekdote? Den anden dag, der var vi i svømmehallen med klassen, og der råbte han: Hey Majbritt, prøv at se. Og så skulle jeg se, at han kunne lave bombespring. Han blev simpelthen så glad. Også selv om han var ovre i mellembassinet, og vi var i det lille bassin.”* Og SFO-pædagogen følger op: *“Ja, det er rigtigt, der blev han simpelthen så glad for at se klassen. Som om han alligevel hørte til der.”*

Det er her interessant, at de voksne omkring Storm, har viden om den væsentlighed han tillægger sit tilhør i børnegruppen i almenklassen. Det der i den forbindelse særligt påkalder sig min opmærksomhed er, at det i denne sammenhæng, hvor mulighederne for inklusion diskuteres kun forekommer med en “anekdotisk” betydning - som små historier om Storm. I modsætning hertil tillægges det tilsyneladende ikke relevans i den pædagogiske tilrettelæggelse af Storms forløb. På intet tidspunkt i Storms forløb italesættes det

som en professionel opgave, at Storm ikke har adgang til nogen andre børn, som han er glad for at være sammen med. “Hverdagslivets anekdotiske betydning” er et fænomen, der er meget gennemgående i mit empiriske materiale, et fænomen, som skal ses koblet til den kommunale organisering af feltet, arbejdsdelingen mellem almenområdet og specialområdet og den sortering af børnene på individuelle kendetegn, som en sådan arbejdsdeling kalder på (se også Røn Larsen, 2011a, 2011c & 2012).

Når børns perspektiver i deres liv falder ud af de tværfaglige beslutningsprocesser kan det imidlertid se ud til at få nogle utilsigtede, men gennemgribende, betydninger for de berørte børn. I Storms forløb besluttes det på et tidspunkt at afvente status fra misbrugsbehandlingen for at sikre koordineringen af de forskellige indsatser. Men når vi analyserer denne ventetid i forhold til Storms situation, så ser det i høj grad ud til at bidrage til hans afmægtighed i skolen. Han bliver sat i en venteposition, hvor han er afhængig af at nogle andres indsats skal forme sig på særlige måder. Samtidigt står dette i umiddelbar modsætning til den måde klassesammenhængen målrettes på individuelle læringsmål. Et eksempel er moderens og speciallærernes løbende forsøg på at øge Storms motivation for at deltage i undervisningen med fx “pattebørnsbøgerne”, med argumenter som *“Hvis du vil tilbage til din klasse, så er du nødt til at lære, at i skolen skal man gøre, det der bliver sagt”* (En målsætning, der er begrundet i at Storm meget ofte sætter sig på tværs, hvis nogle andre vil bestemme, hvad han skal). Men konkret får det den betyd-



ning, at Storm tror, han arbejder sig hen imod, det han tror, der skal til, før han kan komme tilbage til sin klasse. Men de konkrete muligheder for, at han kan vende tilbage ser ud til at forbinde sig til en række forhold, som Storm ikke har indflydelse på. Han er med andre ord i stor udstrækning udløst til sine betingelser. I denne periode peger mine observationer af Storm i familieklassen på, at han mister modet. Han optræder tiltagende afvisende i forhold til undervisningen og har flere konflikter med sin mor og lærerne end sædvanligvis.

Moderen beskriver, hvordan hun mener, at det at Storm hele tiden er blevet stillet en inklusion i sin gamle klasse i udsigt, men hver gang er blevet skuffet, har haft stor betydning for hans engagement i familieklassens undervisning. Hun forklarer:

*“Vi har nok ikke forklaret ham godt nok, at det var mig og Peter [far], der havde et problem. Det var nok vigtigt for Storm, at forstå, at det ikke var sådan, at skolen ikke ville have ham. Altså, Han troede, at det var fordi de ville af med ham. Og det var det jo slet ikke. De ville jo gerne have ham. Men det var mere, fordi han skulle finde ud af, at det mere var os (Forældrene), der skulle arbejde. Altså, Peter sad jo bare i Sofaen og drak eller røg, og jeg var bare sådan sur hele tiden. Og det var jo os, der skulle gøre noget der. Og det skulle han jo også lige se. At det også var os, der skulle arbejde, og ikke bare ham.”*

Men trods moderens forsøg på at tage ansvaret fra Storms skuldre, ser det ud til, at de mange indsatser, der sættes i

værk omkring Storm og hans familie på mange måder ser ud til at få modsatte betydninger af, hvad de intenderer. Altså, at de i den mangefacetterede professionelle ambition om at “reparere” familien omkring Storm tilsyneladende overser hans rettetheder og perspektiver i forhold til at få adgang til og tage del i et børnefællesskab, der er relevant for ham. Her ser det ud til, at indsatserne kommer til at bidrage til, at Storm stilles endnu vanskeligere – bl.a. gennem afmægtighed og manglende indflydelse på sin egen situation. I sagsjournalen er Storms *grunde* til at modsætte sig undervisningen imidlertid fraværende. Her konstateres det, at Storm er modvillig og fagligt er i stagnation i dansk og er blevet dårligere i matematik.

### **Diskussioner af tværfaglighed, helhedstænkning og inklusion fremadrettet**

Ved at tage afsæt i analyser af Storms perspektiver i hverdagslivet på tværs af forskellige professionelle interventionsområder kan vi få øje på nogle meget væsentlige kroge i forhold til den fremtidige udvikling af de tværprofessionelle inklusionsbestræbelser. For det ser ud til, at ambitionen om at “tænke rundt om barnet” bidrager til en skærpelse af arbejdsdelingen – fremfor at skærpe sammenhængen omkring barnet.

Ydermere kan det se ud til, at fokus på arbejdsdelingen fører til, at barnets sammenhængende livsperspektiv falder ud mellem de professionelle stole – på trods af de mange gode hensigter. Som en del af Storms forløb, er der et vedvarende tværfagligt afklaringsar-



bejde i gang i forhold til at afdække årsagerne til Storms vanskeligheder. Men det er som om dette arbejde, som psykologen i indledningsvignetten sagde – “er gearet” til at afsøge individuelle dysfunktioner i Storms individuelle forudsætninger – og i dette arbejde produceres der hele tiden nye “inderliggende” forståelser eller hypoteser omkring kilden til Storms vanskeligheder.

Klaus Holzkamp (1985) brugte engang i en forelæsning et billede af en fuld mand, der taber sine nøgler i parken, men leder efter dem henne under gadelygten – fordi: Der er så mørkt inde i parken – der kan man jo ikke se noget. I forbindelse med denne artikels analyser vil jeg bruge billedet til at pege på, at vi ser det, som vores professionelle lyskegler giver os mulighed for at se – også selvom væsentlige grunde og betydninger i forhold til barnelivet derved lades i mørke.

I det tværfaglige samarbejde omkring Storms sag kastes projektøren hele tiden i nye retninger – i forhold til familiens og Storms adfærds- og indlæringsmæssige dysfunktioner. Denne bekymringsprojektør synes styret af de forskellige faggrupperes ekspertiseområder, men forbindelserne imellem de forskelliges viden, og alt det der ligger imellem de professionelles fagområder synes at fortone sig. I starten er det Storms forstyrrende adfærd og hans svigtende danskundskaber, der er på dagsorden. Derefter er det familien og faderens hashmisbrug. Men kun på “anekdoteplanet” ser det ud til at nogen hæfter sig ved, hvilke betydninger indsatserne faktisk har for drengens sammenhængende liv.

Det ser altså ud til at ambitionen om helhedstænkning risikerer at føre til, at alle barnets livssammenhænge gøres til genstand for en mangelfokuseret udforskning. Altså - at det tværfaglige samarbejde kan komme til at udgøre en form for centrum, hvorfra alle livsområder kan gøres til genstand for ransagelse og kritik – fremfor en fælles udforskning sammenhænge, muligheder og dilemmaer på tværs, for sammen med børn og forældre, at styrke deres handlemuligheder.

Et eksempel er bevægelsen i beskrivelserne af hans matematikfærdigheder i sagsjournalen, hvor det indledningsvist næsten undrende konstateres, at han er meget dygtig til matematik. I de løbende statusvurderinger konstateres det, at han bliver dårligere, frem mod skiftet til efterskolen i 7. klasse, hvor det blot konstateres, at han hverken kan klare skolen socialt eller fagligt. Men på intet tidspunkt kobles der refleksioner over den svigtende motivation og faglighed til overvejelserne af undervisningsforløbenes betydninger for Storm, hans engagementer i fx matematik. Ej heller knyttes vurderingerne til den u-sammenhæng og udlevering til andres dømmekraft og tilfældighedernes spil i form af skolesammenlægning, som de forskellige faglige og tværfaglige indsatser medfører i Storms liv.

Når man analyserer Storms situation fra hans perspektiv har han (bl.a.) fokus på sine muligheder for at være sammen med sine kammerater – og på at få mulighed for at gøre det, han er bedst til (Matematik) og i forhold til begge disse ting ser det faktisk ud til at indsatserne begrænser ham. Han

kæmper en brav kamp for at skabe rådighed over sit liv, at komme tilbage til folkeskolen – det ser ud til at være det, der er hans motivation og drivkraft i livet i specialklasserne. Her stilles han desuden kontinuerligt i udsigt, at denne mulighed afhænger af hans indsats; af hans scorere, af hans indsats i dansk, i hans evne til at høre efter, i hans evne til at styre sit temperament. Men ikke desto mindre bliver hans “udslusning” hele tiden udsat. Og i observationer og samtaler med Storm, synes han præget af stadig større opgaven og afmægtighed. Og denne afmægtighed afspejler sig også i journalens statusrapporter, hvor hans falmende motivation beskrives, men tilsyneladende ikke udforskes. Det ser i Storms situation ud til, at ikke alene reflekteres hans perspektiv ikke i forhold til bestemmelsen af hans problematikker. Indsatserne, der skal afhjælpe vanskelighederne, tilrettelægges i nogen udstrækning på måder, der forstærker problematikkerne omkring Storms deltagelse.

En væsentlig pointe er, at i den sammensatte sociale praksis omkring håndtering af vanskeligheder, der er parterne hver især ansvarlige for forskellige sider af barnets liv, men ingen er ansvarlige for sammenhængene og helheden i hverdagslivet. Pointen er, at når Storms hverdagsliv “falder ud” - så sker det ikke på grund af manglende ambitioner om tværfaglighed og helhedstænkning - snarere sker det, fordi strukturerne omkring samarbejde, problemudpegning og visitation ikke er “gearet” til inklusion og helhedstænkning. I stedet synes de at tilskynde til de individualiserende kategoriseringer og kausalitet i forklaringen af vanskeligheder, som in-

klusionsbestræbelserne i udgangspunktet sigter mod at overskride.

Meningen med denne artikel er ikke at sige, at Storm havde det fint, og at det alene er systemet, der skaber problemer for ham. Det er med andre ord ikke hensigten her at understrege Ray McDermotts ikoniske pointe om, at det er systemets forståelseskategorier af indlæringsvanskeligheder, der tilegner sig børn (McDermott, 1996). Pointen i denne artikel er snarere at udfolde, hvordan en række professionelt velbegrundede blikke tilsyneladende fører til indsatser, der begrænser Storms muligheder for at skabe sammenhæng i sit liv. Og at Storms perspektiver og den viden fra Storms hverdagsliv, der er væsentlig for at forstå og afhjælpe hans situation – upåagtet forsvinder ud af det tværfaglige samarbejde, journalføringen og beslutningsprocesserne omkring ham – Hvilket får den konsekvens, at indsatserne faktisk ser ud til at bidrage til at vanskeliggøre Storms liv og de vanskeligheder, han oplever at have, yderligere.

## Litteratur

- Andenæs, A. (1991). Fra undersøkellesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5-åringer. *Nordisk Psykologi* 4(43) s. 274 – 292
- Asen, E; Dawson, N. & McHugh, B. (2001). *Multiple Family Therapy: The Marlborough Model and Its Wider Applications*. London: Karnac.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarrens tid – Förnuftets moraliske ordning*. Stockholm: Carlsson Bokforlag.
- Ejrnæs, M. (2004). Myten om faglig enighed. *Uden for nummer, 9 (5) s. 3 – 14*.
- Ejrnæs, M. (2006). Faglighed og tværfaglighed – Vilkaerne for tværfagligt samarbejde mellem sundhedsplejersker, pædagoger, lærere og sagsbehandlere. København: Akademisk Forlag.

- Hansen, H.R. (2011). *Lærerliv og elevmobning*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik. Århus Universitet.
- Hamre, B. (2009). Problematismen af barnet i specialpædagogikken. *Specialpædagogik*. Årg. 29, nr. 5, s. 61 – 74.
- Hedegaard, M., Fleer, M., Bang, J. & Hvid, P. (2008). Researching Child development – an introduction. In: Hedegaard, M. & Fleer, M. (ed.). *Studying Children. A cultural-historical approach* (p. 1 – 9). London: Open University Press.
- Holzcamp, Klaus (1985). *Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik*. Forelæsning på Københavns universitet, oversat og udgivet af Kommunistiske Studenter på Psykologi ved Københavns Universitet.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Gyldendals.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I *Forældresamarbejde: Forskning i fællesskab* (s. 23-46). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Forsknings-samarbejde og gensidige læreprocesser. I: Højholt, C. (red) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. S. 207 – 238. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Højholt, C. & Kousholt, K. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I: Klitmøller, J., Nielsen, K. & pedersen M. *Deltagerobservation – en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, H.(2007). Familieklassen – nye grænser mellem skole og hjem. I: Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. København: Dafolo
- Knudsen, H. (2009). The Betwixt and Between Family Class. *Nordisk Pædagogik*, 29 (nr. 1).
- McDermott, R. (1996). "Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn", i Højholt, C. & Witt, G (red): *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. Unge Pædagoger.
- McDermott, R. & Varenne H. (1998). *Successful Failure – The School America Builds*. Oxford: Westview Press
- Mehan, H., (1993). Beneath the Skin and Between the Ears: A Case Study in the Politics of Representation. In Chaiklin, S. & Lave, J. *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. (p. 241 – 268) New York: Cambridge University Press.
- Morin, A., (2007). *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet
- Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. S. 89 – 118. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Rasmussen, O. V. (2009). "Just in time" – hvordan overgå diagnoserne og skabe viden på stedet. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. 46 (1-2) 167 - 187.
- Røn Larsen, M. (2011a). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.afhandling fra Ph.d.-programmet i hverdagslivets socialpsykologi, Roskilde Universitet.
- Røn Larsen, M. (2011b). Børneperspektiver fra grænselandet mellem folkeskole og specialklasse. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs* s. 61-88 København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011c). Visitationsprocesser – som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. I: Højholt, C. (red.) *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs* s. 177 – 205. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2012, in press). Konflikt og konsensus i tværfagligt samarbejde omkring børn i vanskeligheder. *Nordiske Udkast*.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind Special Education – A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Skrtic, T.M. (ed.) (1995). *Disability & Democracy – Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: studeret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Ph.d. afhandling fra Roskilde Universitet.
- Tanggaard, L. & Blæhr, M. (2012). "Bare rolig – udredningerne ender ovre i skabet" – refleksioner over mangeårig psykologpraksis og et aktuelt skoleudviklingsprojekt. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 49 (1) 35 – 43.
- Tetler, S. (2008). Historien bag begrebet 'den inkluderende skole'. I: Alenkær, R. (red.). *Den inkluderende skole – en grundbog*, s. 31 - 46. København: Frydenlund.

## Familieklassen – mellem kontekstualisering og individualisering



*Udgangspunktet for denne artikel er en diskussion af dilemmaer i forbindelse med den støtte der gives til børn i uddannelsesmæssige og/eller sociale vanskeligheder i skolen. Dilemmaet knytter sig til en spænding i den støtte der tilrettelægges, hvor støtten på én og samme tid er optaget af at forankre problemer kontekstuellet og at forbinde det som beskrives som individuelle behov og vanskeligheder til sociale dynamikker og betingelser i praksis men samtidig, i de konkrete interventioner, ender med at tilrettelægge støtten således, at problemet og hjælpen individualiseres.*

*I denne artikel vil jeg prøve at vise nogle af de konsekvenser som dette dilemma kan få for elever der visiteres til forskellige former for støtte eller specialundervisning og samtidig diskutere, hvordan en kontekstsensitiv tilgang kan bidrage til arbejdet med børn i vanskeligheder.*

Af Anne Morin

En stor del af den specialpædagogiske forskning og specialundervisningen i skolen har gennem tiden været kendetegnet ved en mangeltænkning og tilpasningsorientering (Nilholm, 2003). Denne tilgang har i høj grad medvirket til en objektgørelse af dem, som det i virkeligheden drejer sig om, når vi skal tilrettelægge såvel gode almenpædagogiske som specialpædagogiske undervisningsforløb – nemlig børnene. Min forskningsinteresse er centreret netop om organiseringen af specialpædagogisk indsats i forhold til en inkluderende politisk og pædagogisk dagsorden, og her har jeg fulgt børns læringsforløb i forskellige former for organiseringer af specialundervisning.

Det er forløb som ofte har båret præg af et skarpt skel mellem almenundervisningen og specialundervisningen, da specialundervisning og almenundervisning traditionelt har været organiseret

med adskillelsen som præmis såvel fagligt som strukturelt. Dette viser sig fx via den fysiske adskillelse, hvor specialundervisningen ofte foregår via holdundervisning i egne lokaler, og adskillelsen er som følge af den organisatoriske adskillelse også en adskillelse af de professionelle, som arbejder i almenpædagogikken og specialpædagogikken.

Mange dilemmaer følger med det skarpe skel – f.eks. det at børnenes læringsforløb brydes op, og at selve organiseringen af specialundervisningen derfor kan blive medvirkende til en yderligere udgrænsning, isolation og vanskeligheder, for de børn som går på tværs af almen- og specialundervisning (Morin, 2008).

I forbindelse med min forskning har jeg derfor ønsket at diskutere muligheder og begrænsninger af de forskellige specialpædagogiske udviklings- og læ-

ringstiltag som sættes i værk med fokus på børnenes forløb og perspektiver og dermed en grundlæggende diskussion af, hvad børnene får ud af de tiltag der sættes i værk. I denne artikel vil jeg på baggrund af et større forskningsprojekt: "På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen"<sup>3</sup> diskutere *Familieklassen* som en særlig indsats i forsøget på at tilrettelægge inkluderende undervisning på tværs af almenundervisning og specialundervisning og dermed håndtere dilemmaer der knytter sig til spørgsmålet om rummelighed og inklusionsproblematikken i folkeskolen.

### Børneliv på tværs

Børn lever i dag deres liv på tværs af flere forskellige deltagelses- og læresammenhænge og i de institutionaliserede deltager- og læringsbaner som lægges til rette for børn i skolen arbejder mange forskellige voksne med forskellige baggrunde og opgaver i forhold til børnene (Højholt, 2001). Når der opstår vanskeligheder i børns deltagelses- og læringsforløb kommer opdelinger i spil i form af forskellige specialiserede tilbud og specialiseret professionalitet rettet mod problemløsning og varetagelse af vanskelighederne. I folkeskolen er adskillelsen af almenundervisningen og specialundervisningen

et eksempel på en sådan opdeling, hvor der, på trods af lovgivning som intentioner om at specialundervisningen skal lægges så tæt på den almene undervisning som muligt, ofte tilrettelægges en specialundervisning i et parallelforløb til almenundervisningen. Dette betyder, at børnene kommer til at deltage og lære på tværs af disse lærearrangementer. Min interesse er gået på at udvikle viden om, hvad det at gå på tværs af sådanne opdelinger får af betydning for børnenes deltagelses- og læringsforløb og dermed analysere og problematisere tilrettelæggelsen, og hvordan der etableres forbindelser, skift og overgange i forløbene. I min forskning har jeg teoretisk været optaget af at prøve at forstå børns deltagelse og læring i skolen med fokus på den teoretiske analysekategori om livsførelse (Holzkamp, 1998). Ved at have fokus på børnenes deltagelse, og betingelser for at føre deres liv på tværs af læringssammenhænge, får vi mulighed for at få viden om muligheder og begrænsninger i børnenes konkrete deltagelses- og læringsforløb. Hvis vi derfor vender blikket mod specialpædagogiske foranstaltninger, betyder det, at vi ikke kan se den specialpædagogiske indsats som en støtte der så at sige virker i en isoleret kontekst.

Tværtimod må vi anskue det sådan, at når specialundervisning synes at have en ændrende eller udviklende indvirkning, må dette ses i forhold til barnets deltagelse i og på tværs af kontekster.

Det er i vores forståelse af problemstillingskomplekset og analysesammenhængen vigtigt, ikke blot at rette blikket mod det, der foregår til special-

3 Forskningsprojektet er etableret i et samarbejde mellem Roskilde Universitetscenter, Greve Kommune, Københavns Kommune og forskere fra Aarhus Universitet (DPU). Projektet finansieres af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation, samt BUPL's og SL's Forskningsfond. Se endvidere projektets hjemmeside: [www.fais.dk](http://www.fais.dk)

undervisningen, på bogstavkurset til ekstra dansk eller i familieklassen. Vi må, for at forstå hvad der er på spil for barnet, der modtager støtte, udvide optikken og følge barnets læring og deltagelse på tværs af de vigtige deltagelses- og læringsammenhænge. Børneperspektivet står centralt i min forskning, idet vi netop, ved at følge børnenes liv på tværs, kan få viden om dilemmaer, muligheder og begrænsninger i børnenes forløb ud fra de konkrete læringsforløb og opdelinger. Jeg har derfor fulgt børnenes deltagelse og læreprocesser på tværs af de læresammenhænge som de indgår i – for børn der modtager specialundervisning typisk den almenpædagogiske og den specialpædagogiske læresammenhæng. Det centrale, når vi skal anskue specialpædagogikken i en lærings- og deltagelsessammenhæng, er, hvis vi anlægger et børneperspektiv, at følge barnets vej på tværs af den almenpædagogiske skoleklasse og det specialpædagogiske tilbud. Fokus må her rettes mod, *hvilke betingelser barnet har for at kunne forbinde sin deltagelse og læring på tværs af almen- og specialpædagogiske arrangementer, og hvilke muligheder der er til stede, for at barnet kan integrere deltagelses- og læringserfaringer fra det specialpædagogiske arrangement i det almenpædagogiske arrangement i skoleklassen.* Med udgangspunkt i børn der deltager i familieklassen, har jeg fulgt børnenes deltagelse og læring på tværs af deres almenklasse og familieklassen, og her er flere dilemmaer blevet tydelige. Denne artikel vil tage udgangspunkt i en konkret case med pigen Aida, der henvises til familieklassen. Denne case

viser, hvad der ligner et modsætningsforhold mellem på den ene side familieklassens bestræbelse på at arbejde med skoleproblemer relationelt og kontekstuelt, og på den anden side en indsats som kommer til at individualisere såvel problemet som problemløsningen.

### **Familieklassen**

Som tidligere forskning har vist, knytter der sig flere dilemmaer til en traditionel organisering af specialundervisning (Mehan, 1986, Rasmussen, 2001, Morin, 2007). Et af de centrale dilemmaer forskningen har peget på har været, at støtten som følge af at den traditionelt er blevet givet adskilt fra normalundervisningen kan føre til brud i læringsforløb og derfor kan komme til at betyde yderligere vanskeligheder, for de børn som modtager specialundervisning (Morin, 2007, 2008).

Et andet dilemma som er blevet fremhævet er den individualisering som har præget tænkningen og organiseringen omkring, hvordan støtten skal gives hvor det f.eks. i indstillingen af børn til specialpædagogisk støtte, er det enkelte barn der henvises, og det enkelte barn som tildeles støtte (Højholt, 1993; Rønn Larsen, 2011).

Som et nyt forsøg på at arbejde med nogle af disse dilemmaer er der imidlertid i de senere år blevet etableret familieklasser i flere kommuner.

Familieklassetankegangen er udviklet på baggrund af Marlborough modellen i England (Asen et al., 2001) og går kort sagt ud på at inddrage så mange parter som muligt bl.a. barnets forældre/familie i arbejdet med børn i vanskeligheder. Indsatsen foregår i klas-



ser enten på det som hedder familie-skoler, som ligger adskilt fra barnets folkeskole, eller også etableret som familieklasser på barnets folkeskole hvor der både foregår undervisning og familiesamtaler.

I forskningsprojektet "På tværs af familiearbejde og inklusion i skolen" er en del af udforskningen rettet mod de muligheder denne form for indsats giver på skolerne i forhold til at komme til at arbejde med inklusion og rummelighed.

I min forskning har jeg samarbejdet med en almindelig folkeskole som har etableret en Familieklasse (FI-klasse), hvor børn i vanskeligheder kan blive henvist, og hvor børnene kun kan komme og modtage undervisning og anden form for støtte sammen med deres forældre eller et andet tæt knyttet familiemedlem. I forskningen følges de børn som henvises til FI-tilbuddet og deres læringsforløb på tværs af FI-klassen og barnets stamklasse.

### **Fælles Indsats**

Familieklassen er et tilbud som gives til børn i en eller anden form for læringsmæssige og/eller social vanskeligheder. Ofte er børn der henvises til familieklassen børn med vanskeligheder i relation til skolens dagsorden, og læreren der henviser barnet peger ofte på kontrolproblemer som relateres til en oplevelse af, at barnet obstruerer undervisningen (se også Ogden, 2002, Hviid, 2003). Udover disse – som det ofte udtrykkes – adfærdsmæssige vanskeligheder oplever børnene ofte også faglige vanskeligheder og de adfærdsmæssige vanskeligheder, og de faglige vanskeligheder synes i mange tilfælde at gå hånd i hånd. F.eks. har tidligere

forskning vist, at børn der er i mange konflikter med læreren eller andre elever synes at bruge meget energi på disse konflikter, energi der tit vil gå fra det faglige skolearbejde (Morin, 2007). Indsatsen i familieklassen er derfor rettet mod såvel det som italesættes som adfærdsmæssige vanskeligheder som faglige vanskeligheder.

Når eleverne deltager i familieklassen fortsætter de som elever i den almindelige skole i deres vanlige klasser, men derudover indgår de ifølge med en forælder i timer i familieklassen som ofte er placeret på folkeskolen men i en separat bygning eller et særligt klasseværelse to eller tre dage om ugen. På denne måde bevæger børn der går i familieklassen sig på tværs af almen- og specialundervisning.

I FI-klassen søger man bl.a. at arbejde med børn i vanskeligheder ud fra det som benævnes "det dobbelte perspektiv". Tankegangen er, at man søger at bryde med den traditionelt skarpe adskillelse mellem almen- og specialpædagogik og flere af de dilemmaer som ovenfor er nævnt ved at arbejde på tværs. Det som dermed er anderledes end traditionel specialundervisning, som foregår i en specialklasse eller et resursecenter, er, at man ønsker at inddrage mange parter og bl.a. ser samarbejdet med almenundervisningens lærere som helt centralt for at kunne forankre og forbinde indsatsen til almenundervisningen. F.eks. er der timer til, at en af lærerne i FI-huset også kan lægge et par timer om ugen i et af børnenes stamklasser og føre dialog med almenundervisningens lærere om, hvordan undervisningen her kan udvikles og tilrettelægges.



FI-lærerne oplever på den måde at have en dobbelt opgave: dels en opgave forankret i familieklassen og det specialpædagogiske tilbud men for at kunne udføre denne opgave kræver det også, at der sker en udvikling i almenområdet bl.a. i forhold til problemforståelser og læringsforståelser.

I mine analyser af arbejdet med familieklassetænkningen og FI-tilbuddet specifikt har jeg været optaget af, hvad denne form for specialpædagogisk tilbud betyder for børnenes læringsforløb og for den inkluderende målsætning som ligger i tilbuddet om, at barnet efter endt FI-forløb skal tilbage på fuld tid og kunne indgå i den almenpædagogiske stamklasse sammenhæng.

Jeg har, ud fra mit samarbejde og de observationer og interviews jeg har foretaget, fået indblik i en kompleks praksis som både rummer muligheder og dilemmaer og vil på den baggrund i det følgende gøre mig overvejelser over nogle af de betydninger FI-tilbuddet har i forbindelse med børnenes skolegang.

Som nævnt er familieklasseindsatsen optaget af at praktisere et dobbelt perspektiv, men i flere af de forløb jeg har fulgt synes netop arbejdet med det dobbelte perspektiv at afspejle vanskeligheder. I flere forløb synes indsatsen på trods af store fremskridt i FI-klassen at bære præg af status quo i almenklassen, således at vanskelighederne, som i sin tid var årsagen til henvisningen til familieklassen, stadig er i spil.

Når jeg i mit feltarbejde har fulgt arbejdet med inklusion gennem familieklassesarbejdet er særligt en udfordring blevet tydelig. Familieklassens indsats

er tilrettelagt således, at en del af indsatsen for det henviste barn fordrer adskillelse fra almenklassen. I sådan en organisering bliver det en udfordring at undgå at udpege problemet individuelt og dermed komme til at individualisere vanskelighederne. Et eksempel på hvad dette betyder i praksis, ser vi i pigen Aidas forløb.

### **Aidas isolation**

Aida flytter skole i forbindelse med, at hendes forældre skifter job og starter i 5. klasse. Aida har en svær start. Hun bliver kaldt øgenavne og inviteres sjældent ind i pigefællesskabet. Ofte går hun alene rundt i frikvarterene. For at udforske dynamikkerne i relation til det som beskrives som en mobbeproblematik af Aidas lærere, og Aidas egne ord om at hun holdes uden for, følger jeg Aida en skoledag og får hurtigt indtryk af, at hun er isoleret. Hun er selvfølgelig til stede i timerne men bliver usynlig særligt i frikvartererne, hvor hun skynder sig ud af klassen, når klokken ringer og derved går glip af den sociale forhandling der finder sted mellem pigerne om hvad der skal ske i frikvarteret – skal vi være inde, skal vi være på legepladsen osv. I disse situationer forsvinder Aida, før nogen synes at bemærke det. Ud fra den professionelle bekymring der er om Aida, iværksættes to interventioner på foranledning fra lærere og psykolog. Den ene interventionsstrategi som iværksættes er rettet mod hele klassen. I flere år har lærerne haft fokus på klassen som omtales som “den værste 5. klasse på skolen” med “mange sociale problemer”. Gennem tiden har der været mange lærerskift, og da mobningen af

Aida starter, ser flere af lærerne dette som et symptom på et allerede eksisterende problem i klassen. Derfor afsættes der ressourcer til et forløb med en AKT-lærer.

AKT-læreren fortæller, at hun er alokeret til klassen, fordi det ved Aidas start i klassen, blev endnu tydeligere i hvilken grad de sociale problemer allerede influerede klassefællesskabet.

I denne form for intervention er der en anerkendelse af, at de vanskeligheder som Aida oplever, er en del af vanskeligheder i hele klassefællesskabet og der er fokus på, hvordan disse vanskeligheder må ses i forhold til læringsarrangementet i klassen med skiftende lærere osv. Med andre ord er der i denne tilgang til intervention en opmærksomhed på, at de vanskeligheder Aida oplever, er situerede og kontekstuel medierede.

I den periode hvor klassen deltager i AKT-forløbet henvises Aida ydermere til familieklassen. På denne vis kan man sige, at interventionsstrategien er dobbelt. Begrundelsen for at henvise Aida til familieklassen er ifølge lærerne, at Aida har problemer med sit selvværd og sin selvforståelse. Man foreslår, at der arbejdes med dette problem i familierapeutlignende sessioner i form af familiesamtaler med Aida og hendes forældre som foregår i familieklassen.

Når jeg observerer Aidas forløb synes det at hun som enkeltbarn henvises til familieklassen imidlertid at rejse nogle dilemmaer. I familieklassen og i familiesamtalerne synes opmærksomheden på at forstå, hvordan Aidas vanskeligheder er forbundet til de sociale muligheder i klassefællesskabet,

at forsvinde. Da Aida henvises som enkeltbarn til familieklassen er det således ikke længere en fælles opgave som involverer og har betydning for hele klassen. Tværtimod udpeges Aida som problembæreren; "hun skal arbejde på sit selvværd" og en del af dette arbejde skal foregå i familieklassen.

Der er ingen tvivl om, at det er ud fra de bedste intentioner at der iværksættes intervention på flere måder: Som læreren forklarer:

"Vi intervenserer både i relation til hele klassen, og så arbejder vi på de specifikke problemer Aida har i relation til hendes manglende selvværd i familieklassen".

Imidlertid synes det individuelle fokus som ligger i indsatsen i familieklassen på flere måder at forværre Aidas isolation og på nogle måder at lede til yderligere eksklusion i hendes skoleliv.

Jeg følger Aida og en familieklasse-lærer den første dag hun skal være i familieklassen. Meningen er, at Aidas klasse skal involveres som hjælpere for Aida i forløbet. Derfor er familieklasse-læreren denne første dag nede i Aidas almene klasse for at fortælle om familieklassen. Familieklasselæreren fortæller, at det er muligt at komme i familieklasse hvis et barn har problemer, og at Aida skal deltage i familieklassen i den kommende tid. Hun fortæller også klassen, at det vil være rigtig godt hvis de vil hjælpe og støtte Aida i hendes arbejde med at få mere selvværd. Pludselig begynder Aida at græde og familieklasselæreren og Aida forlader rummet. Aida fortæller, at hun er ked af det fordi hun ved, at de andre ikke

vil hjælpe hende: "Fordi jeg ved jeg er den mest upopulære pige i klassen".

Familieklasselæreren prøver at trøste og siger, at hun må prøve at fokusere på det positive, og at ting kan ændre sig hvis man arbejder på det.

Da jeg følger Aida de næste uger på tværs af almenklassen og familieklassen synes hendes frygt for ikke at få hjælp fra klassekammeraterne at realiseres. Hun går stadig alene rundt, og da hun nu også i forbindelse med deltagelse i familieklassen er fraværende to dage om ugen synes hun nu også, på denne vis, at afvige fra de andre elevers deltagelse.

Da jeg spørger Aida om de nye klasesregler har haft en positiv betydning og om hendes deltagelse i familieklassen har betydet nye muligheder i relation til hendes position i klassefællesskabet siger hun:

"Når læreren spørger dem [klassekammeraterne] siger de, at vi alle er venner, men så når vi leger og der ikke er nogen voksne, så bliver jeg smidt ud af legen, eller også siger de, at jeg ikke må være med. De siger, vi er venner, men de beviser det ikke".

Som tidligere nævnt er der ikke tvivl om, at det er med de bedste intentioner at interventionen sættes i værk. Men umiddelbart synes initiativerne ikke at ændre situationen til det bedre. Hvis vi vender tilbage til årsagen til at henvise Aida til familieklassen, var et centralt argument, at Aida skulle have hjælp til at arbejde på sit selvværd. Men i den konkrete intervention arrangeres denne hjælp på individualistiske præmis-

ser med en placering i familieklassen hvor forbindelsen til klassen og dynamikkerne mellem børnene er meget sporadisk.

Hvis vi ser på interventionen ud fra en deltagelsesoptik kan vanskeligheder i relation til selvværd og selvforståelse ikke ses som et personligt isoleret problem.

Tværtimod er selvværd og selvforståelse forbundet til deltagelsesmuligheder i de sociale arrangementer som personen deltager i. Holzkamp forklarer selvforståelsesbegrebet som det at komme til forståelse med sig selv i relation til noget (Holzkamp, 1998). Dette peger på, at selvforståelse er af intersubjektiv karakter. Som Aidas case viser, udfordres vi derfor både praktisk og teoretisk i forhold til ikke alene at arbejde med selvværd og selvforståelse som et spørgsmål om følelser eller noget intrapsykisk i personen men som tæt forbundet til det sociale, som personen er del af.

### **Afrunding og perspektivering**

Når der opstår vanskeligheder i børns forløb i skolesystemet findes der en række muligheder for at tilbyde støtte og tilrettelægge indsats af forskellig karakter. I denne artikel har casen vist, at der i praksis ofte arbejdes med indsatser med forskellige udgangspunkter, og de mulige betydninger dette kan have for interventionens forløb. På én og samme tid viser denne case, at de praktiske procedurer som knytter sig til henvisningen og intervention kan tage udgangspunkt i og reflektere såvel et fokus på individuelle mangler og på en anerkendelse af at vanskeligheder er kontekstuelt situerede og derfor også må løses i deres kontekst.

I Aidas forløb og i forbindelse med de professionelle håndtering af vanskelighederne er der på den ene side en kontekstsensitivitet og anerkendelse af, hvordan vanskelighederne er tæt forbundet med klassefællesskabets dynamikker. På den anden side synes kontekstsensitiviteten mere eller mindre at forsvinde i relation til de pædagogiske procedurer og den individualistiske organisering og tilrettelæggelse i en praksis hvor ressourcerne følger enkeltbørn. På denne måde er familieklasse interventionen så at sige designet til kun at inkludere en "gruppe af enkelt børn". Aidas forløb er derfor et eksempel på, hvordan interventioner på trods af ambitionen om en inkluderende skolepraksis i praksis stadig udskiller enkeltbørn.

På trods af anerkendelsen af at vanskeligheder vokser ud af problemer i almenklassens fællesskab som f.eks. forandringer i lærergruppen og særlige dynamikker i børnefællesskabet så er det stadig Aida som udskilles fra klassen og som får pålagt opgaven om at ændre sig.

Et stort problem i familieklassemodellen er derfor, at på trods af ambitionen om det modsatte er det kun i et begrænset omfang, at interventionen relaterer sig til almenklassen som er den setting hvor vanskelighederne opstår. Ingen af metoderne i familieklassearbejdet retter sig mod at arbejde med vanskelighederne som Aida er en del af i almenklassen som f.eks. hendes muligheder og begrænsninger i forbindelse med deltagelsen i børnefællesskabet.

Almenlæreren er heller ikke involveret i arbejdet bortset fra, at hun vurde-

rer Aida i forhold til nogle opsatte mål og deltager i et månedligt statusmøde i familieklassen.

På den måde er familieklasseinterventionen i denne case løsrevet fra konteksten hvor vanskelighederne synes at opstå og problemløsningen er løsrevet fra almenklassen.

Familieklassemodellen er fuld af positive intentioner om en fælles professionel intervention og ambitioner om at få de forskellige parter til at samarbejde om at give børn et bedre skoleliv. På denne måde responderer modellen til et behov på skolerne om nye handlemuligheder i forhold til arbejdet med børn i vanskeligheder.

Til trods for dette synes familieklassen, ud fra den empiri jeg har haft tilgængelig, at reproducere en klassisk adskillelse mellem almenundervisning og specialundervisning, da organiseringen af arbejdet bidrager til en abstraktion af familieklassearbejdet fra arbejdet i almenklassen i stedet for at relatere det hertil.

Arbejdet i familieklassemodellen er som i casen ikke rettet mod vanskelighederne, som de opleves af barnet eller læreren i almenklassen. Tværtimod er interventionen placeret uden for almenklassen og kun relateret til almenklassen i form af få tværgående møder. På denne vis bidrager metoden og organiseringen til en abstraktion og problemforskydelse.

Således indeholder denne form for indsats dynamikker som kan bidrage til yderligere inklusion. På den baggrund bliver det essentielt at ideen om samarbejde mellem flere parter i en fælles intervention følges op af en udforskning af betingelserne for dette

samarbejde, men derudover må arbejdet også informeres af den teoretiske forståelse af, at børn deltager og lærer på tværs af kontekster (Dreier, 2003).

Når skolen skal organisere inkluderende læringsfællesskaber er det nødvendigt at udforske måder at relatere denne inkluderende undervisning til vanskelighederne som de opleves i almenklassen i stedet for at adskille interventionen. Dette handler om at håndtere forholdet mellem almenundervisning og specialundervisning og anerkende at almenundervisning og specialundervisning både i teori som i praksis må ses som to sider af samme sag.

Som artiklen har vist, betyder en organisering af børns deltagelse og læring på tværs af almenpædagogik og specialpædagogik i form af familieklassen at forskellige læringsparadigmer, mål, midler og rammer er i spil.

Adskillelsen mellem almenpædagogik og specialpædagogik – og opsplitningen i et almenpædagogisk og et specialpædagogisk lærearangement skaber nogle særlige problematikker, dilemmaer og modsætninger for de børn som skal deltage og lære på tværs af de strukturelle opdelinger. Problematikkerne, dilemmaerne og modsætningerne kommer til udtryk i form af elementer af adskillelse og eksklusion fra almenklassen. Hvis vi anskuer læring som en del af social praksis (Lave, 1991) er denne adskillelse med til at forstyrre en fælles erfaring med læring sammen med andre.

Derfor vil jeg konkludere, at frem for at søge at adskille og isolere peger analysen af barnets perspektiv, deltagelse og læring på, at vi snarere må arbejde

med, at skabe forbindelser og sammenhæng mellem de almen- og de specialpædagogiske deltagelses- og lærearangementer. Herudfra bliver det også relevant at diskutere, hvordan vi ud fra den viden som bringes i spil her kan overveje (re)organisering af de inkluderende læringsrum. Det er en vigtig opgave ikke at bidrage til hverken at usynliggøre eller, som det synes i stigende grad at være tilfældet, at personliggøre begrundelserne for differentieringsformer (ansvar for egen læring hvor ansvaret for det gode eller dårlige resultat, succes eller fiasko bliver et personliggjort/individuel foretagende). Snarere må vi stræbe efter at synliggøre mekanismerne og vise, hvordan den personlige deltagelse og læring må ses i forhold til de aktuelle vilkår for læring således, at læreprocessen ikke fremstår i et vakuum, løsrevet fra den samfundsmæssige og organisatorisk-institutionelle formidlethed.

Vi må derfor udvikle begreber og sprog i specialpædagogikken som kan vise hvordan specialpædagogik og den specialpædagogiske indsats netop virker i og i forhold til konkret struktur og særlige rammer, og hvordan det derfor er vigtigt at medtænke disse i organiseringen og arbejdet med specialundervisningen. Dette er således udfordringen i tilrettelæggelsen af gode læringsforløb som bidrager til udviklingen af inkluderende læringsfællesskaber.

### Litteratur:

- Asen, A., Dawson, N. and McHugh, B.: *Multiple Family Therapy, the Marlborough Model and its Wider Application*, London: Karnac.  
Dreier, O.: *Learning in personal trajectories of participation in Theoretical psychology*

- *critical contributions* (eds.) Stephenson, Radtke; Jorna, Stam, 2003.
- Holtzkamp, K.: "Livsførelse som subjektvidenskabelig grundkategori", *Nordiske Udkast*, 1998.
- Hviid, P.: "Pædagogisk rummelighed – og Martins hverdagsliv i skole og SFO" i (Andersen, J., red.) *Den rummelige skole – et fælles ansvar*, Kroghs Forlag, Vejle, 2003.
- Højholt, C.: *Samarbejde om børns udvikling – deltagere i social praksis*, Gyldendal, 2001.
- Højholt, C.: Brugerperspektiver på psykosocialt arbejde – forældres læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde. København: Dansk Psykologisk Forlag, 1993.
- Larsen Rønn, M.: *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: organisering af specialindsatser i skolen*, Ph.d. Afhandling, Roskilde Univesersitets Center, 2011.
- Lave, J.: *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, 1991.
- Mehan, H. et al.: *Handicapping the handicapped - decision making in students' educational careers*, Stanford University Press, Stanford, 1986.
- Morin, A.: Ph.d. afhandling. *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer* 2007.
- Morin, A.: "Learning together: a child perspective on educational arrangements of special education" i *Australian Research in Early Childhood Education*, vol. 15, Nr. 1, 2008.
- Nilholm, C.: *Perspektiv på specialpædagogik*, Studentlitteratur, Lund, 2003.
- Ogden, T. : *Social kompetanse og problemferd i skolen*, Gyldendal, Oslo, 2002.
- Rasmussen, O.V.: Om udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning - mod et børneperspektiv. *Psykologisk pædagogisk Rådgivning* 4, 2002.

# Stemmer fra diagnosticerede børn om relationer i specialpædagogiske fællesskaber



*Denne artikel er en opfølgning på en undersøgelse af diagnosticerede børns selvforståelse, som blev gennemført i 2010 med i alt 8 børn fra syv forskellige specialskoler. Børnene var mellem syv og elleve år og havde diagnoser som ADHD, Autisme og Non Verbal Learning Disorder (NLD). Undersøgelsen omhandler primært børnenes forståelse af dem selv i lyset af viden eller forestillinger om deres diagnose. Hvor første artikel om undersøgelsen (Skovlund 2011) omhandler selve diagnosens identitetsgivende aspekter i relation til stigmatisering og inklusions debatten, vil denne opfølgende artikel fokusere på børnenes relationer til klassekammerater og lærere i henhold til deres viden om diagnosen. Afslutningsvist vil resultaterne blive perspektiveret i henhold til børnenes fremtidige inklusion i almene uddannelsesfællesskaber.*

*Af Henrik Skovlund*

Indenfor de seneste år har der været stort fokus på diagnosers tiltagende betydning i menneskers hverdag (se f. eks. Jørgensen 2012, Brinkmann [red.] 2010, samt Bryderup [red.] 2011). I denne forbindelse er det især debatten om stigningen i antallet af børn, der får diagnosen ADHD og medicineres med ritalin og efterfølgende bliver henvist til specialpædagogiske institutioner uden for almene læringsfællesskaber såsom folkeskolen, der har ført til behov for at undersøge diagnosens betydning for børnenes selvforståelse. På den ene side finder vi stemmer, der hævder, at diagnoser som ADHD afspejler medfødte biologiske dysfunktioner, der skal behandles medicinsk. På den anden side finder vi stemmer, som opfatter diagnoser som et undertrykkende stigma, der ekskluderer børnene fra almene fællesskaber som folkesko-

len. Men hvor meget ved vi egentlig om hvordan diagnoser påvirker børns selvforståelse? Er børnenes forståelse positiv eller negativ? Har deres viden om diagnosen betydning for deres velbefindende og hvilke perspektiver afføder dette i et inklusionsperspektiv? På denne baggrund gennemførte jeg i foråret 2010 en kvalitativ undersøgelse af børn med diagnoser såsom autisme, ADHD og NLD (Non-verbal Learning Disorder) ud fra følgende forskningsspørgsmål:

- Hvad konstituerer diagnosticerede børns selvforståelse og identitetsfølelse i et specialpædagogisk forløb?
- Bliver forståelser af diagnosen integreret i børnenes selvforståelse under forløbet?



- Hvordan påvirkes selvforståelsen af samspillet med signifikante andre i forløbet?
- Hvilke perspektiver kan udtrages af børnenes selvforståelser i henhold til børnenes fremtidige motivation og muligheder for inklusion i uddannelsessystemet?

Undersøgelsen inkluderede i alt 8 børn i alderen 7-11 år, der i varierende omfang vidste, at de havde en diagnose. Ud fra ambitionen om at afdække diagnoserne og fællesskabet som identitetsgivende aspekter af det specialpædagogiske forløb blev undersøgelsen organiseret omkring en række teoretiske begreber, forholdsvis fra den pragmatiske tradition (Mead 1934, Cooley 1922) og udviklingspsykologien (Sullivan 1953, Stern 1985), som især fikserer intersubjektive aspekter af udviklingen af personlig identitet. Det vil sige teorier, der anskuer identitet som noget der vedvarende produceres og reproduceres i børnenes konkrete interaktion med andre, modsat teorier, der fx opfatter identitetsdannelse som noget der finder sted de første år indenfor familiens rammer. Hver af de teoretiske begreber blev operationaliseret i en række konkrete spørgsmål og derudover blev der i visse tilfælde arrangeret tegneøvelser og leg med figurer, der havde til formål at afdække mere spontane ytringer fra børnene. Hvor det især var barnets spejlinger af sig selv gennem koncepter om diagnosernes typiske træk, der var i fokus i den første artikel (Skovlund 2011), vil jeg her gå nærmere ind på diagnosens rolle i børnenes relationer til deres

klassekammerater og lærere indenfor den specialpædagogiske kontekst.

Det er vigtigt at notere sig, at børns selvforståelse ikke kun kan relateres til deres potentielle velbefindende, men tillige deres engagement og indstilling til skolearbejdet og de heraf følgende akademiske præstationer. Forskellige undersøgelser indenfor den kognitive udviklingspsykologi viser eksempelvis at positive selvvurderinger hos børn i forhold til variable som skolastisk kompetence, atletisk kompetence, graden af accept og popularitet hos kammeratgruppen og udseende korrelerer positivt med graden af succesfulde akademiske præstationer i skolen (Helmke & van Aken 1995; Muijs 1997; Guay, Boivin & Marsh 2003). Dette gælder også børn med indlæringsvanskeligheder, der har lavere selvvurderinger end gennemsnittet (Chapman 1988). Børnenes selvforståelse skal dermed ikke kun beskrives i relation til trivsel, men tillige som et læringspotentiale.

### **Diagnosen som Den Generaliserede Anden**

Overordnet set var der intet i den første del af undersøgelsen, som tydede på, at diagnoserne havde negativ betydning for børnene indenfor specialskolens kontekst. På specialskolerne er der ikke noget opsigtsvækkende i at have en diagnose, hvorfor den ikke udgør et problem for børnene, men blot er en realitet, man indordner sig på godt og ondt. Men selv om der hos børnene ikke kan konstateres en negativ selvforståelse, opfatter de sig som uegnede til at begå sig i almene skoler, fordi de har en diagnose. Flere af dem fortæller, at de var for ustyrlige og ligefrem

voldelige i de skoler, de kom fra. I samme forbindelse opfattes specialskolen delvist som en behandlingsinstitution med adfærdsmodificerende formål og ikke kun en skole med entydige pædagogiske formål. Således udviste børnene mere eller mindre nogle fællestræk i deres generelle karakteristika af deres diagnose uanset om der var tale om ADHD, autisme eller NLD, nemlig diagnosen som noget, der

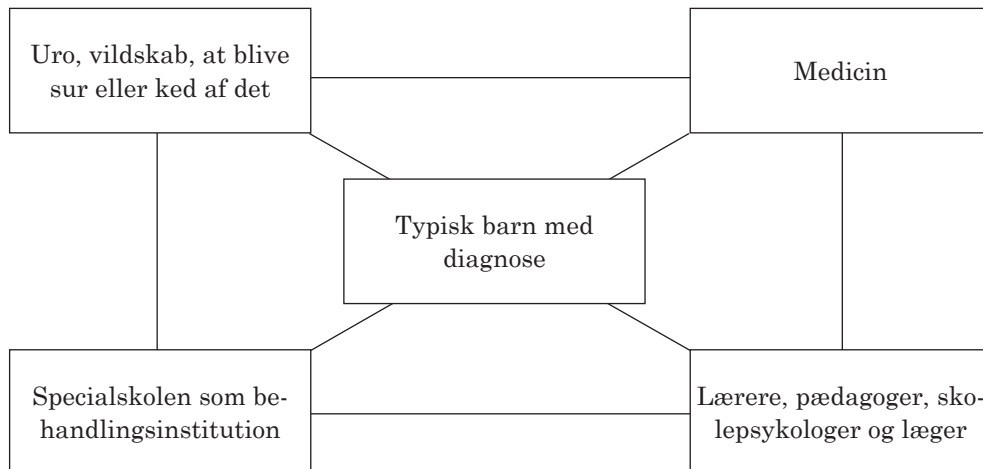
1. forårsager ukontrollerbare og uønskede handlinger, herunder vrede og vildskab.
2. er lokaliseret i hovedet eller hjernen og dermed ikke er synligt.
3. kræver behandling i form af piller
4. kræver særlige skoler, hvor der kan være tilknyttet psykologer og læger

Den generelle karakteristika af diagnosen og specialskolen blev i undersøgelsen afdækket i henhold til George Herbert Meads begreb om "Den Generaliserede Anden":

"The organized community or social group which gives to the individual his unity of self may be called "the generalized other." The attitude of the generalized other is the attitude of the whole community. Thus, for example, in the case of such a social group as a ball team, the team is the generalized other in so far as it enters as an organized process or social activity into the experience of any one of the individual members of it." (Mead 1934, side 154.)

Begrebet betegner således vores bevidsthed om roller, normer og funktioner indenfor et givent fællesskab som følge af vores involvering i fællesskabets sociale processer. Den generaliserede anden er barnets måde at se sig selv på "med fællesskabets øjne". I undersøgelsens første del blev dette operationaliseret som barnets forståelse af skolens formål, rollefordeling og diagnosens generelle karakteristika, f.eks. i form af spørgsmål som "Ved du, hvad en specialskole er?", "Ved du, hvad [individuel diagnose] er?" og "Er der noget, man er god til eller ikke så god til, hvis man har [diagnose]?". Fordelen ved at bruge begrebet om den generaliserede anden, er at barnets karakteristika af diagnosen og specialskolen ikke kun henviser til barnets omgivelser, som noget udenfor og eksternt fra barnet, men netop til omgivelserne som integreret aspekt af barnets selvforståelse. I Meads perspektiv vil der således være tale om et gensidigt forhold mellem omgivelsernes organisering og barnets forståelse af sig selv. Analyseres børnenes udsagn komplementært opstår følgende helhedsbillede af begrebet om den generaliserede anden (*Se figur på modstående side*):

Børnene udtrykker således en logisk sammenhæng mellem opfattelsen af diagnosens generelle karakteristika, deres egen uønskede adfærd og den måde specialskolen er organiseret på som henholdsvis pædagogisk institution og behandlingsinstitution. Den ene kategori, f.eks. deres uønskede adfærd, bliver begrundelsen for den anden, f.eks. at de skal have piller og lære at



(Fra Skovlund 2011)

styre sig på specialskolen ved pædagogerne hjælp.

Modellen skal ikke læses statisk, men snarere dynamisk, idet børnene vægter aspekterne og deres forbindelser forskelligt i undersøgelsen og ikke nødvendigvis implicerer alle aspekter i deres svar. Der er snarere tale om en igangværende- frem for statisk formation af de enkelte aspekter, en proces, hvor disse elementer løbende konsolideres som en selvforstærkende syntese i barnets selvforståelse. Denne generaliserede anden medfører ingen umiddelbare problemer for børnene, der er ingen tegn på at den påvirker deres velbefindende, men ikke desto mindre er det en selvforståelse, som sætter barnet uden for det almene fællesskab, idet de opfatter dette som modsætningen til det specialpædagogiske fællesskab. Paradoksalt nok bliver børnenes forholdsvis vellykkede inklusion i specialskolen en samtidig eksklusion fra de almene fællesskaber, som specialskolen i sidste ende retter sig imod.

Hvor modellen netop indkredser diagnosens betydning i henhold til den organisatoriske helhed børnene indgår i på specialskolerne, så udsiger den ikke noget om diagnosen betydning i relationer til klassekammerater og eller specifikke lærere, som kunne tænkes at have afgørende indflydelse på barnets selvforståelse. Disse aspekter blev undersøgt under andre, men kompatible begreber, heriblandt H.S. Sullivans begreb om barnets "Signifikante Andre" (1953), der også er brugt af Daniel Stern (1985). Signifikante andre er de medmennesker, som har mest betydning for barnets følelsesmæssige og kognitive udvikling, f.eks. nære omsorgspersoner. I undersøgelsen blev det operationaliseret som de kammerater og lærere, som har størst betydning for barnet inden for den specialpædagogiske kontekst. Eksempelvis i form af spørgsmål som "Er der nogen, som er din bedste ven?", "Har din ven også [individuel diagnose]?" Et andet begreb var "Miget", der hos William

James (1890) og George Herbert Mead (1934) betegner den selvbevidsthed, der opstår gennem omverdenens reaktioner på barnets handlinger, nærmere bestemt barnets evne til at se sig selv med andres øjne. Her operationaliseres det som sammenfaldet af de egenskaber, der både værdsættes af barnet selv og dets omgivelser inden for den specialpædagogiske kontekst, f.eks. i form af spørgsmålene “Er der noget, du synes, du er god til i skolen?” og “Er der noget, lærerne siger, at du er god til?”.

Endelig blev Cooleys begreb om “Spejlselvet” anvendt som supplement til Mead’s mig, idet Cooley med sit begreb indfanger en mere aktiv og ikke kun passiv spejling i andre mennesker (Cooley 1922). I undersøgelsen blev Spejlselvet operationaliseret som de aktive spejlinger i andre, barnet selv foretager inden for specialpædagogiske forløb, f.eks. dets beundring for andres kompetencer og ønsker om at opnå tilsvarende kompetencer. Eksempler på spørgsmål er: “Er der nogen af dine klassekammerater i skolen, som du synes er dygtige til noget?” og “Har han/hun også [individuel diagnose]?”.

### **Diagnosen som aspekt af Signifikante Andre**

Tager vi nu børnenes udsagn om deres signifikante andre med i betragtning, er der nogle forhold, som yderligere underbygger undersøgelsens hovedkonklusion om at diagnosen ikke forekommer stigmatiserende for børnene indenfor specialskolens rammer, men ikke desto mindre distancerer barnet fra almene uddannelsesfællesskaber. Eksempelvis fremtræder børnenes

brug af diagnosen til at forklare deres relationer til andre børn forskelligt alt efter om der er tale om specialskolen eller folkeskolen. De børn, som kom fra folkeskolen refererede i flere tilfælde til diagnosens symptomer som forklaring på hvorfor de var blevet henvist til specialskolen, men ikke til at forklare deres potentielle problemer på specialskolen, som mere drejede sig om deres konkrete relationer til kammerater og lærere. For eksempel fortæller Lasse med NLD, hvorfor han går på specialskole og ikke i folkeskole:

“På den gamle skole, der hvad hedder det, der tæskede jeg lidt på børnene, det var noget af det, jeg havde svært ved at holde mit temperament.”

Kasper med autisme forklarer, hvorfor han ikke går på sin gamle skole mere på tilsvarende vis:

“Fordi..den første (skole) den kunne jeg..der mmm...var jeg alt for vild og... streng mod andre.”

Under en samtale om kammerater fortæller Jesper med ADHD at han ikke har sin gamle ven fra folkeskolen mere, fordi Jesper blev smidt ud af folkeskolen:

Interviewer: “Hvorfor blev du så smidt ud af folkeskolen?”

Jesper: “Jeg kom hele tiden op at slås med nogen....det ville lærerne ikke have og så smed de mig ud.”

Disse begrundelser er påfaldende i lyset af børnenes karakteristik af deres

diagnoser, der ofte implicerede udsagn om ikke at kunne styre sig, at blive vred, være urolig og have problemer ift. socialt samvær. Fx fortæller Lasse med NLD at de børn som går på specialskolen har et handicap, som de skal have hjælp til at kontrollere, herunder NLD:

Lasse: "Ja nogle de har jo denne her titel eller handicap eller sygdom, som man kan kalde det. Og de har måske brug for hjælp til at kontrollere det og styre det og nogle de har sværere ved ting end andre."

Interviewer: "Okay. Hvad kan det være for titler eller handicap?"

Lasse: ..mmm..det kan være NLD, det kan være damp...

Et andet eksempel er Kasper med autisme der fortæller at han på sin gamle skole var "bøllen" og havde svært ved at lege med andre på grund af hans autisme:

Interviewer: "Så...da du var en bølle på de gamle skoler, var det fordi du havde autisme?"

Kasper: "Ja, jeg havde det lidt svært med at lege med andre".

Ligeledes fortæller Jesper at man har let ved at blive sur over ting, når man har ADHD:

Interviewer: "Kan du fortælle mig noget om hvad ADHD er for noget?"

Jesper: "Ja..det er sån noget... mm..der skal ikke så meget til før at man bliver sur over ting.... sån

forskelligt...man kan få piller for det og sådan noget....som jeg har."

I modsætning til børnenes problemer i folkeskolen er potentielle problemer på specialskolen i langt mindre grad begrundet med paralleller til børnenes diagnose og dermed deres egen individuelle adfærd. Fx fortæller Jesper at han nogen gange bliver drillet på specialskolen, men det gjorde han ikke i folkeskolen:

Interviewer: Er der nogen gange hvor du ikke kan lide at gå i specialskole?

Jesper: Ja...

Interviewer: Jaeh?...Hvorfor?

Jesper: Hvis der er nogen gange, hvor de driller mig hele tiden.

Interviewer: Der er nogen, der driller dig her på specialskolen?

Jesper: Ja.

Interviewer: .....var der nogen, der drillede dig på den gamle skole også?

Jesper: Nej.

Jespers begrundelse er ikke mindst interessant i og med, at man intuitivt kunne forvente, at det netop er i folkeskolen at et diagnosticeret barn føler sig udsat for drillerier, ikke mindst i kraft af at være anderledes end flertallet, men i Jespers tilfælde bliver hans sociale problemer i folkeskolen begrundet i hans egen adfærd som følge af diagnosen, mens problemerne på specialskolen er begrundet i mere almene forhold såsom drillerier og dermed også mere relationelle end individuelle årsager. På tilsvarende vis fortæller Oliver med infantil autisme at han kan

lide nogle af sine kammerater, mens han hader andre. Der er især en dreng som han oplever at have problemer med og føler sig mobbet af. I nogle af de øvrige børns beskrivelser indgår til-lige almene frem for diagnose-specifik-ke forhold, fx fortæller Allan med ADHD at han nogen gange ikke kan lide at gå på specialskole, når han bli-ver skældt ud:

Allan: Fordi, nogen gang er det lidt irriterende at nogen skælder mig ud over jeg har gjort noget.... det er lidt irriterende.

Interviewer: Ja....men så det er mest fordi de skælder dig ud, det er ikke fordi du synes det er svært at gå i skole?

Allan: ja..nej..ah..ah..men det er fordi jeg ved godt hvorfor de skælder mig ud...det er bare for at prøve at lære mig tingene...

Kasper havde på sin side en ganske lo-gisk forklaring på hvorfor diagnosen ikke udgør hovedproblemet på special-skolen, nemlig at han nu er i stand til at styre sine tidligere adfærdstenden-ser:

Interviewer: "Hvad så på denne skole, er du også en bølle her?"

Kasper: "Nej"

Interviewer: "Hvordan kan det være du ikke er en bølle her, selv om du var det på den gamle sko-le?"

Informant: "Fordi jeg kunne ikke styre det...det kan jeg nu....men altså det var det samme med bør-nehaven...kunne ikke styre det".

At diagnosen i mindre grad er væsent-lig hvad relationerne indenfor special-skolen angår, kommer tillige til udtryk i de positive aspekter af børnenes rela-tioner. Stort set alle børnene havde en bedste ven enten i deres klasse eller fra andre klasser på skolen. Adspurgt om deres ven havde en diagnose eller om vennerne vidste at informanterne havde en diagnose, kom det flere gange til udtryk, at det var uden betydning:

Interviewer: "Har din ven også autisme?"

Kasper: "Ja, det har alle på sko-len."

Interviewer: "Og har han også ADHD...?"

Kasper: "Det ved jeg ikke".

Her udtrykker Kasper det som en tri-viel kendsgerning at alle har autisme, samtidigt med at han ikke ved om sin ven har andre diagnoser end denne. At have autisme er således et alment og ikke et specifikt kendetegn for børnene på skolen. Også uden for skolen har Kasper venner og her synes diagnosen tillige at være uden betydning for selve venskabsrelationen.

Interviewer: "Hvad siger Bo til at du har autisme?"

Kasper: "Tsk...han er ligeglad."

Interviewer: "Han er ligeglad?"

Kasper: Fuldkommen....jeg er ikke engang sikker på at han ved det (.....) jo...jo han ved det".

Anders som ikke vidste at han havde en autisme-diagnose, men som var klar over at han tidligere havde haft Tourette, nævnte to bedste venner,

som han ikke vidste om havde diagnoser. Michael med ADHD nævnte et helt andet kendetegn som særligt ved sin bedste ven:

Interviewer: "Din bedste ven har han også ADHD?"

Michael: "Nej han har ikke ADHD eller sådan noget....men hans mor og far de er skilt."

Det er et mere interessant kendetegn for Michaels ven at hans forældre er skilt end at han skulle have en diagnose. Alt medtaget, peger ovennævnte eksempler i retning af at diagnosen ikke er væsentligt fremtrædende i børnenes relationer til signifikante andre indenfor det specialpædagogiske fællesskab.

Analytisk set var der ingen gennemgående udtryk for at børnenes inter-subjektive selvforståelse, i passiv eller aktiv forstand, som det indfanges af henholdsvis Miget og Spejlselvet, overvejende er præget af deres opfattelse af diagnoserne. Når det drejede sig om lærerne, så var de populære lærere dem som hjalp børnene, når de havde vanskeligheder med skoleopgaverne, gav børnene lov til at spille computer eller involverede sig i boldspil og lignende aktiviteter i frikvartererne. I de fleste tilfælde dukkede diagnosen ikke op som særlig begrundelse for hvilke lærere barnet kunne lide eller ej og forholdet til særlige kammerater og bedste venner var mere præget af deres legerelationer end diagnosen. Dette står i en foreløbig kontrast til børnenes opfattelse af diagnosens betydning for deres problemer i folkeskolen, hvor den optræder som en synlig hin-

dring for børnenes relationer. Der kan således være forskel og måske ligefrem modsætninger mellem barnets tilskrivelser af henholdsvis interne og eksterne årsager som forklaring på dets problemer. I folkeskolens kontekst beskrives årsagen som intern, en i barnet iboende dysfunktion, mens problemerne på specialskolen overvejende begrundes i almene og relationelle forhold, såsom drillerier og skænderier.

Men billedet er dog ikke så entydigt som optegnet med disse eksempler alene, for der var også steder, hvor 3 af de 8 børn fra undersøgelsen udtrykte forståelser af dem selv og deres kammerater med reference til diagnosen. Særligt Lasse med NLD på 11 år, der også var den ældste af de undersøgte børn, udtrykte flere steder et diagnosepræget syn på sig selv og andre børn på spørgsmål, hvor de øvrige børn henviste til almene forhold. På spørgsmålet om det kan være svært at gå i skole svarer Lasse bekræftende med henvisning til sin diagnose:

Lasse: "Fordi jeg har denne her sygdom, som sørger for at jeg.. har svært ved at lære ting, så jeg kan ikke ligesom forstå hvad andre mener, så nogle gange skal jeg have det forklaret nogle gange for at jeg kan forstå det."

Det er dog ikke den urolige og ustyrlige adfærd Lasse refererer til denne gang, men de konkrete læringsvanskeligheder som følger af diagnosen. Også Allan med ADHD, der som omtalt havde skænderier med lærerne, udtrykte et enkelt sted en forklaring på sådanne



skænderier med indforståede referencer til hans diagnose:

Allan: "Først når hun bliver sur på mig (...) og når der først kommer et skænderi og jeg er med i det, ja så bliver jeg sur. (...) jeg er mest vant til mine egne betingelser, jeg er mest vant til de ting jeg mest vil have. Det er der jeg er mest glad".

Interviewer: "Har det noget at gøre med at du har ADHD eller er det bare noget du sådan..."

Allan: "... det har noget at gøre med at jeg har ADHD..."

Interviewer: "Så det at du gerne vil have din vilje på dine egne betingelser..."

Allan: "...Når jeg først får min vilje, tjæh så er jeg ikke sur.(...) så er jeg hamrende glad."

Interviewer: "Men ADHD kan gøre at du bliver sur?"

Informant: "Ja, nogle gange."

Umiddelbart refererer Allan til en særlig egenskab ved sig selv og adspurgt viser denne at kunne relateres til hans opfattelse af diagnosen. Ud over disse eksempler kunne børnene også udtrykke forståelser af de andre børn gennem diagnoser. Igen er Lasse et tydeligt eksempel. På spørgsmålet om han nogen gange ikke kan lide at gå på specialskole, svarer han med eksplicit reference til en elev med ADHD:

Interviewer: "Er der nogen gange hvor du ikke kan lide at gå i specialeskole?"

Lasse: "Ja fordi der er de her...de har sværere ved ting for eksempel Tom, han har ADHD eller damp

og han har...han kan hurtigt hidse sig op, så ham...øh...nogen gange siger jeg: Kan vi ikke lige tage en pause, Tom?, fordi jeg kan mærke at nu er han lige ved at blive urolig, så siger han: Det kan vi godt... og så venter vi måske lige et minut og så er vi klar igen."

For Lasse indgår diagnosen således som en årsag til de andre elevers problemer, som på sin side kan være generende for Lasse selv. Mere analytisk udtrykt afspejler Lasses generaliserede anden sig i hans karakteristik af de børn, som går på skolen, nemlig at det typiske barn på skolen har svært ved at lære og styre sig. Hans generelle forståelse af sin diagnoses karakteristika anvendes både til at individuere ham selv og andre på skolen.

Et andet eksempel er Oliver, som fortæller at der er en af hans klassekammerater med autisme og asperger, som er dygtig til at finde på lege:

Interviewer: "Så Poul er autist og asperger, men er god til at finde på ting. Er der noget han ikke er så god til så?"

Oliver: "Mmm...ja til...til at styre...til at når der kommer meget larm, så begynd...så har han en eller andet ting, så han begynder meget at råbe.(...) asperger ved at andre larmer, men når han selv larmer, så kan han...så kan han ikke mærke noget."

På den ene side opfatter Oliver klassekammeraten gennem et begreb om en typisk asperger og på den anden individueres denne generaliserede anden

som forklaring på den specifikke elevs adfærd, hvormed den typiske egenskab gøres til en personlig egenskab.

Medtages ovennævnte eksempler i betragtningen opstår nogle nuancer med hensyn til diagnosens synlighed i børnenes relationer indenfor specialskolens rammer. Diagnosen er ikke noget som ensidigt bruges til at forklare negative relationer i folkeskolen og samtidig fuldstændigt fraværende indenfor specialskolens rammer. Børnene udtrykker flere muligheder, men med forskellig vægt:

1. Diagnosen som forklaring på barnets egne problemer i folkeskolen, men ikke i specialskolen
2. Diagnosen som forklaring på egne problemer på både specialskolen og folkeskolen
3. Diagnosen som forklaring på andre børns problemer på specialskolen.

Om end den første mulighed synes dominerende i undersøgelsen, kan der ikke drages nogle videre statistiske konklusioner ud fra undersøgelsens begrænsede antal elever, hvorfor alle tendenser må medtages i betragtningen og her er det påfaldende, at alle tre muligheder under alle omstændigheder distancerer barnet til de almene uddannelsesfællesskaber, de i sidste ende forventes at blive inkluderet i efter specialskolen. Symptomerne på diagnosen er i disse forståelser det, der adskiller barnet fra flertallet og dermed det almene.

### **Inklusionsperspektiver**

Børnenes forskellige brug af diagnosen til at begrunde deres forhold til hen-

holdsvis specialskolen og folkeskolen udtrykker et dilemma: Selv om diagnosen ikke er noget entydigt negativt indenfor specialskolens rammer, og dertil ikke har nogen synderlig betydning for deres relationer til signifikante andre kunne vi her tilføje, så har diagnosen betydning for deres forhold til folkeskolen, hvor den bliver det grundlag, der ekskluderer barnet fra det almene fællesskab og henviser det til den specialpædagogiske institution.

Siden forfattere som Giddens (1984) og Becks (1992) karakteristik af det senmoderne samfund har det været den gængse opfattelse, at risikosamfundet kan medføre stress og psykiske sammenbrud i henhold til den vedvarende opgave selv at skulle skabe sin identitet, som følge af samfundstraditionernes afvikling (Se f.eks. Giddens 1991). Det har blandt andet affødt teorier indenfor psykologi og pædagogik, der omhandler, hvorledes individet kan opøve kompetencer til at håndtere denne skabelse af sig selv som netop en individuel opgave. Indenfor psykologisk og sociologisk litteratur bruges blandt andet 'empowerment' som et ideal for opøvelsen af sådanne kompetencer. Begrebet bruges bredt fra filosofi over psykologi (Perkins & Zimmerman 1995) til konkrete arbejdsredskaber indenfor management (Blanchard et al. 1996; Wilkinson 1998). Empowerment er at gøre individet eller særlige fællesskaber i stand til at realisere de potentialer de allerede har, f.eks. at overskride deres egen marginalisering, hvormed begrebet adskiller sig fra det blot at give individet magt. Uagtet om man bruger termen direkte eller ej, så retter skolens pædagogiske praksis sig

imod en tilsvarende kvalificering af individet til at tage ansvar for eget liv og egen læring. Helt tydeligt kommer dette f.eks. til udtryk i folkeskolelovens formålsparagraf 1, hvor det blandt andet hører til folkeskolens opgave at

“i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere”

og

“skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.” (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen §1 stk.1 og 2).

Således opprioriteres børnenes autonomi og selvbestemmelse som et eksplicit mål for læring og midlet er tillid til egne muligheder og lyst til at lære ganske i overensstemmelse med empowerment begrebets idealer. En anerkendende pædagogik (Bente Lynge 2007) kan opfattes som et middel til empowerment, idet anerkendelsen antages at afføde omtalte virkelyst hos eleven til vedvarende at realisere sine potentialer, frem for at blive hæmmet af en vedvarende fokusering på dets mangler. På samme måde kan specialskolen opfattes som et middel til empowerment af børn, som er sværere stillet end flertallet, men som specialskolen ikke desto mindre får til opgave at kvalificere til at indgå i almene fællesskaber, såsom at tage sig en ungdomsuddannelse efter skolens afslutning. At kvalificere børn på baggrund af de po-

tentialer de allerede har er naturligvis ønskværdigt, men kan dog blive problematisk at realisere, når det omhandler de diagnosticerede børn. Idet diagnosen bliver det der for børnene adskiller specialskolen fra almene skoler, vil der være en vedvarende modsætning mellem specialskolen og almene skoler, så længe deres forhold til det almene uddannelsesfællesskab formidles gennem diagnosen. I lyset af begrebet om den generaliserede anden kan børnenes opfattelse dog ikke ansues som en personlig, refleksiv og intentionel opfattelse, der er opstået i barnets fantasi, men skal begribes som et produkt af de sociale processer, der er organiseret omkring det enkelte barn. Barnets generaliserede anden som et personligt aspekt af dets selvforståelse er et samtidigt billede på omgivelsernes organisering omkring dets diagnose. Dette betyder at empowerment af børnene ikke kan stå alene som ideal. Uanset hvor meget barnet fordres til positiv omgang med sine vanskeligheder og diagnoser på specialinstitutionen, vil dette på sigt ikke føre til inklusion, såfremt de fællesskaber barnet vender tilbage til ikke kan reproducere de positive selvforståelser, børnene udvikler i det specialpædagogiske fællesskab. Børnenes oplevelse af at være anderledes risikerer tværtimod at blive negativt forstærket, når de skal fungere i det almene fællesskab. Når Kasper fortæller, at han var “bøllen” på den skole han kom fra åbnes spørgsmålet om det er den slags positioner han risikerer at genindtage, når han igen skal inkluderes i det almene uddannelses-system. Børnene har givetvis ikke samme muligheder som voksne har til

at forstå sig selv gennem flere forskellige opfattelser og vælge i henhold her til. Derfor kan det også være misvisende at anskue børnenes identifikation med diagnosen som en selv-teknologi (Foucault 1988), en selv-præsentation (Goffman 1959), et narrativ eller en selvkonstruktion (Gergen 1991), da samtlige begreber implicerer vidtrækkende autonomi og selvkontrol i skabelsen af os selv, kort sagt 'agency', som børn i alderen 7-11 ikke har mulighed for at udfolde på samme måde som voksne. Dette kommer ikke mindst til udtryk i børnenes forhold til deres diagnose for så vidt at denne anskues som en realitet man må indordne sig på godt og ondt og dermed ikke noget, der kan stilles spørgsmålstejn ved gennem diskussion eller modificeres gennem forhandling.

Alt medtaget kan det være en fordel at fastholde begrebet om den generaliserede anden, idet dette antyder en eksplicit *spejling*- og ikke en social konstruktion af praksis, hvor barnet tildeles magt over praksis som jævnbyrdig medkonstruktør. At barnet spejler- og dermed reproducerer praksis, er således ikke det samme som at barnet *opfinder* praksis.

Indenfor den socialfænomenologiske tradition (Schutz 1932; Garfinkel 1967) skelnes der mellem at realisere sociale typificeringer, de såkaldte "idealtyper", på et refleksivt og et prærefleksivt niveau. I den refleksive omgang med idealtyper kan vi gøre disse til genstand for tanken, forestillingen og fantasien. Vi kan således "stoppe op" i hverdagens liv og gøre vores oplevelser til temaer for refleksion gennem begrebslige indordninger af disse. Men vi kan også

forholde os implicit til idealtyper. Når vi sænker farten på en bil fordi vi kører for hurtigt, forholder vi os implicit til idealtypen "politimænd", for så vidt at handlingen sigter mod en undgåelse af disse og når vi poster et brev, underforstår vi at dette vil blive behandlet og videresendt af "postarbejdere". I undersøgelsen beskriver børnene tillige diagnosen som et resultat af hvordan den udspiller sig i deres liv og ikke som resultat af en personlig refleksion over diagnosens mening og betydning for dem selv. Diagnosen er noget børnene tilegner sig præ-refleksivt gennem sociale aktiviteter og ikke noget de læres refleksivt f.eks. i form af decideret undervisning eller samtaler om diagnosen.

Selv i det tilfælde at vi kunne spore en vis grad af selvbestemmelse og autonomi i børnenes opfattelse af dem selv i forhold til diagnosen, ville denne støde på forhindringer i samme øjeblik, barnet befinder sig i et miljø, der ikke længere understøtter barnets foretrukne selvforståelse. I dette perspektiv er det således misvisende at arbejde ud fra idealer om at det diagnosticerede barn gennem empowerment bliver i stand til at overkomme de modsætninger, der ligger mellem specialskolens og de almene uddannelsesfællesskabers omgang med diagnosen. Bruger man Furlongs og Cartmels udtryk, så opstår der en "epistemologisk fejlslutning", hvis individet tilskrives ansvaret for modsætninger, der skjuler sig i selve samfundsstrukturene (Furlong og Cartmel 1997). En ophævelse af disse modsætninger er et samfundsmæssigt anliggende, der kræver samarbejde mellem institutionerne over en bred

skala. Det kræver blandt andet at man diskuterer hvilke inkluderende opfattelser af og praktisk omgang med diagnoser som ADHD, der kan etableres på tværs af specialområdet og almenområdet. Der bliver tale om en empowerment af fællesskaberne og ikke det enkelte individ adskilt fra disse. Det enkelte fællesskab kan dog heller ikke løfte inklusionopgaven alene, fx har det specialpædagogiske fællesskab ingen potentiel kontrol over de sociale processer, som kendetegner de fællesskaber barnet kommer fra og senere henvises til efter specialskolens afslutning. Empowerment må ske på tværs af fællesskaberne f.eks. skoleklasserne for at kunne håndtere deres indbyggede modsætninger. Et sted at starte er netop at forholde sig eksplicit til diagnosespørgsmålet og forsøgsvist finde et fælles og inkluderende ståsted. Den opfattelse af diagnoser, som børnene udtrykker er let genkendelig som en forenklet udgave af den biomedicinske opfattelse, hvor diagnosen betegner en biologisk dysfunktion, der først og fremmest skal behandles medicinsk. Denne forståelse implicerer ikke udvikling i nogen pædagogisk betydning: Den peger ikke på nogen forandring eller "recovery" af symptomer, men fremstiller disse som vedvarende dysfunktioner. I denne opfattelse vil barnet altså være anderledes på livstid. Så længe der ikke kan etableres indiskutabel evidens for denne opfattelse, vil der være nogle alternative måder at ansue diagnosen på, som kan synes mere forandringsvenlige, herunder:

- 1) Som betegnelse for karakteristisk adfærd, hvis oprindelse er ukendt og

derfor kan bero på meget andet end medfødte biologiske dispositioner.

- 2) Diagnosen som vejledende og potentiel karakteristik frem for definitiv karakteristik af børnenes adfærd og vanskeligheder.
- 3) Som et pædagogisk værktøj, der kan identificere læringsvanskeligheder, der falder under karakteristikken og kræver særlig opmærksomhed.
- 4) Som et *potentielt*, men ikke nødvendigvis for barnet *aktuelt*, stigma, hvorfor der fordres forsigtighed i omgang med diagnosen, men ikke en samtidig pædagogisk berøringsangst overfor denne, således at børnenes forståelse af diagnosen overlades til tilfældighederne.

Alle fire muligheder er blot eksempler og der kunne givetvis afdækkes flere. Fælles for de fire er at de undlader en radikal omgang med børnenes diagnose, hvor den entydigt opfattes som en biokemisk dysfunktion, der med nødvendighed skal behandles medicinsk eller alternativt entydigt opfattes som et samfundsskabt stigma, der undertrykker og marginaliserer det diagnosticerede barn. Man kan godt diskutere om den pædagogiske praksis, der opbygges omkring en diagnose er ekskluderende eller ej, uden at man dermed anerkender eller underkender at der skulle være et biologisk grundlag for diagnosen. Da spørgsmålet om diagnosisens realitet er meget svært at afgøre entydigt, må vi i stedet flytte fokus til den praksis, der omgiver diagnosen som det der afgør om børnene bliver inkluderet eller ej. Som denne undersøgelse påpeger, er eksklusion ikke kun noget der finder sted ved eksplicit mar-

ginalisering, men kan i lige så høj grad kan blive resultat af en vellykket inklusion på specialområdet i og med at dette for børnene står i modsætning til almenområdet. Vi lærer muligvis børnene at begå sig indenfor specialområder, men ikke almenområder, medmindre diagnosen som det der adskiller de to områder redefineres i børnenes selvforståelse. Igen kan man vende tilbage til den generaliserede anden som et dobbeltsidet begreb, der på én gang fanger barnets personlige opfattelse af sig selv gennem diagnosens generelle karakteristika, men samtidigt refererer til fællesskabers organisering. Såvel venskabsgruppen, lærergruppen, klassen og skolen som helhed kan udgøre den generaliserede anden for barnet. Der er i dette perspektiv ikke kun én, men flere generaliserede andre, som afspejler hver sin organisering i barnets selvforståelse og som kan være modsætningsfulde. Koordination mellem almen og specialområdet hvad den pædagogiske omgang med diagnoser angår, kan tilsvarende foretages på flere niveauer. Dette gennem bevidstgørelse og bearbejdning af modsætninger mellem de specialpædagogiske og almenpædagogiske institutioner som allerede antydte, men tillige en tilsvarende identificering og bearbejdning af modsætninger indenfor institutionerne på mere lokale niveauer. Er inklusionens succes et bredt samfundsmæssigt anliggende, der kræver kompatibel omgang med diagnosen mellem mange institutioner, kan inklusion dog realiseres i det daglige ved at identificere og håndtere lokale modsætninger, fx mellem lærerne, eleverne, ledelsen, skolepsykologer eller grupperne imellem,

som hindrer en inklusionsrettet og motiverende selvforståelse hos børnene.

## Referencer

- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133039#K1>
- Blanchard, K. H.; Carlos, J.P. & Randolph, A. (1996). *Empowerment Takes More than a Minute*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Brinkmann, S.(2010). Det diagnosticerede liv -Sygdom uden grænser. Forlaget Klim.
- Bryderup, I.(2011). Diagnoser i Specialpædagogik og Socialpædagogik. Hans Reitzel.
- Chapman, J. W. (1988). "Learning Disabled Children's Self-Concepts". *Review of Educational Research*, Vol. 58, 3: 347-371.
- Coolley, C.H. (1922). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Perkins, D.D. & Zimmerman M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 23, 5: 569-579.
- Helmke, K.G. & van Aken, M.A.G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. Vol I +II. Dover Publications, Inc. USA, 1950.
- Jørgensen, C.R.(2012). *Danmark på brikken*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Foucault M (1988). Technologies of the self. Fra Martin, L.H.; Gutman; H. and Hutton, P.H. (red.) *Technologies of the self*. Amherst: University of Massachusetts Press, pp 16-49.
- Furlong, Andy & Cartmel, Fred (1997). *Young people and social change: Individualisation and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in ethnomethodologi*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Gergen, K. J. (1991) *The Saturated Self*. Basic Books.
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity.

- Giddens, Anthony (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Goffman, E. (1959) *The presentation of the Self in everyday life*. Penguin Book, 1972.
- Guay, F.; Marsh, H. & Boivin, M. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, 1, 124–136.
- Lynge, B. (2007) *Anerkendende pædagogik - om nærvær i børnehøjde*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Schutz, A. (1932): *The Phenomenology of the Social World*. Heinemann Educational Books Ltd, London, 1972.
- Skovlund, H. (2011) Diagnoser som aspekt af børns selvforståelse i specialpædagogiske forløb. I: Bryderup, I. (2011) *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik*. København: Hans Reitzel s. 154-179.
- Stern, D.N. (1985). *Barnets Interpersonelle univers*. Hans Reitzels Forlag 1997.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Wilkinson, A. (1998). "Empowerment: theory and practice", *Personnel Review*, Vol. 27: 1, side 40 – 56.



# Kammeratskabseffekter og den vanskelige sociale ulighed



*Kammeratskabseffekter er en forskningsbetegnelse for den type forskning, der vedrører sammenhængen mellem klassens sociale sammensætning, læringsmiljøet og elevernes præstationer og udviklingsmuligheder i skole- og uddannelsessystem. Det er en velkendt problemstilling, at der er sammenhæng mellem familiebaggrund og skolepræstationer. Flere undersøgelser viser, at for mange børn med ressourcetsvaghed samlet på skoler og i klasser medfører forringede læringsbetingelser. Det er påvist, at mindsket social segregering fremmer skolepræstationer og uddannelses- og erhvervs muligheder. Det er ikke en enkel problemstilling at løse, idet bosætningsmønstre forstærker uligheden mellem skoler og klasser.*

*Af Charlotte Ringsmose*

Kammeratskabseffekter vedrører klassens sociale sammensætning i sammenhæng med elevernes faglige præstationer. Klassekammerater har betydning for skolepræstationer, såvel som for erhvervs- og uddannelsesvalg og muligheder.

Det er en kendt problemstilling at skolepræstationer er sammenhængende med social baggrund. Det er vist i såvel nationale som internationale undersøgelser (Allerup, Hetmar, Ringsmose, 2009, Moore, 2009). Undersøgelser viser, at kun mellem 8-15% af variationerne i elevens faglige testresultater kan sættes i sammenhæng med effektivitetsfaktorer på skole- og klasseniveau. Det vil sige, at klassens sociale sammensætning potentielt kan spille en meget stor rolle for børnenes præstationer. Den sociale baggrund spiller en betydelig større rolle end skolen og klassen (International School Effectiveness Research Project (ISERP)).

Mange skoler og skoleklasser fremstår som en social sortering af børn, idet der er sammenhæng mellem boligområder og social baggrund. Eksempelvis er skoleklasserne i Københavns Kommune socialt segregerede knyttet til socioøkonomi og andel af børn med to sprog og indvandrerbaggrund (Allerup, Hetmar, Ringsmose, 2009).

- Inden for gruppen af klasser med lav socioøkonomi (ESCS) findes ingen klasser med en lav andel af henholdsvis indvandrere og tosprogede elever.
- Inden for gruppen af klasser med høj socioøkonomi findes ingen klasser med en høj andel af henholdsvis indvandrere og tosprogede elever.
- Inden for gruppen af klasser med middel socioøkonomi findes flere kombinationer, hvori der indgår lav, middel og høj andel af

indvandrere og tilsvarende med hensyn til trossprogede elever.

Skolebørn mødes ikke på kryds og tværs af sociale skel og grupperinger i "folkets skole" og i klasserne.

Hvad er mekanismerne i kammeratskabseffekter? Er der en matematisk sikker formel for at sammensætte klasser og skoler? Hvordan kan man sætte ind med politiske indsatser, der mindsker social segregering i skoleklasserne, og dermed fremmer børnenes præstationer og livsmuligheder?

I USA har man omfattende viden og erfaring med betydning af kammerater. Generelt er meget forskning om dette gennemført i USA, idet landet har mange integrationserfaringer og megen social ulighed. Således vil jeg med udgangspunkt i de amerikanske erfaringer med kammeratskabseffekter, perspektivere til de problemstillinger vi har med social ulighed i danske skoleklasser, i forsøgene på at modvirke uheldige virkninger af social segregering.

I Danmark har vi også ulighed og har gjort forsøg med spredningsstrategier. Der er knyttet mange etiske spørgsmål til spredningspolitikker, hvor man busser børn ud af deres boligområder ind i mere ressourcestærke boligområder for at gå i skole der. Spørgsmålet er hvor langt man vil gå for at få gode præstationer. Omvendt kan man spørge om det er i orden at fastholde børn i ulighed gennem en social sortering i skoleklasserne.

I USA har man gjort erfaringer, der er interessante i dansk skolesammenhæng. Skal man "lade stå til" og være vidne til den sociale segregering? Hvad

er konsekvenserne af at "busse" børn med henblik på at børn fra ressource svage boligområder kommer i skole uden for ghettoen. Disse er spørgsmål, der har været afprøvet med systematisk erfaringsopsamling i USA.

Der må tages højde for at forhold i skoleklasser er anderledes i USA end i Danmark. Det er almindeligt, at mindre børn i elementary school i USA går i samme klasse og har samme lærer, som vi kender det i Danmark. I middle-school og high-school er der mere bevægelse i klasserne. Det har betydning for resultaterne og for den betydning de har. Alligevel er erfaringerne væsentlige som grundlag for forståelse af mekanismerne i klassekammerateffekterne.

### **Klassekammeraters betydning for præstationer**

Sammenhænge mellem klassens sammensætning og børnenes præstationer er påvist statistisk. Det gælder både forhold mellem køn, klasse og etnicitet.

Herhjemme viser Glavinds undersøgelse (2005), at hvis andelen af børn fra socioøkonomisk ressource svage familier kommer op over 30 %, så "vælter læseset", og gennemsnitskaraktererne reduceres, hvilket svarer til resultaterne fra amerikanske undersøgelser (33%, Hoxby). Omvendt forholder det sig sådan, at de ressourcestærke børn ikke behøver frygte en stor negativ effekt.

Sociale baggrundsforhold bestemmer ikke elevens karakter på en deterministisk måde. Det vil sige, at der er elever der scorer henholdsvis højere og lavere end forventet. Ifølge Glavinds undersøgelse (Glavind, 2005) scorer 17,7% pct af eleverne mindst et karakter

terpoint lavere end forventet, og 15 % scorerer mindst et point højere de sociale baggrundsforhold taget i betragtning. Skolepræstationer afhænger således ikke alene af den enkelte elevs sociale baggrund, men også af andre forhold i klassen og på skolen.

Lavt præsterende børn, som går i klasse med andre lavt præsterende børn, vil samlet opnå lavere præstationer. En elevs test score stiger med 0.10-0.55 point, når han eller hun er sammen med elever, der scorer et point højere.

Ratioen drenge og piger har betydning. Mange piger i en klasse får både drengene og pigerne til at præstere bedre. Det skyldes ikke, at pigerne (alene) er fagligt dygtigere end drenge, men snarere pigernes indflydelse på klassen, som eksempelvis større arbejdsdisciplin og mere arbejdsorientering (Hoxby).

Klassens sammensætning har netop betydning for de sociale forhold i klassen, der igen har betydning for det faglige. Skolekammeraters socioøkonomiske baggrund har indflydelse på skolepræstationer fordi (Patchen 2004, side 172):

- Skolens socioøkonomiske indeks kan påvirke, hvad der undervises i, og hvordan der undervises i klasserne. Når eleverne kommer fra ressourcetsvage familier med lavt uddannelsesniveau, er det mere almindeligt at møde læringsvanskeligheder. Derfor lægger lærerne et andet niveau i undervisningen, end de ville gøre, hvis eleverne kom fra mere ressourcetsvage miljøer.

- klasserumsledelse og organisering i klasserne tilsyneladende varierer i sammenhæng med skolens socioøkonomiske indeks. Deutsch et al. (1964) peger på, at lærere på skoler, hvor eleverne kommer fra ressourcetsvage hjem, kun bruger ca. halvdelen af den tid, lærere på ressourcetsvage skoler bruger på at undervise.
- Elever i ressourcetsvage klasser miljøer er mere tilbøjelige til at anspore hinanden og til at skabe kontakter med andre, som vil videre i uddannelsessystemet. Også fordi de i sig selv er med til højne de uddannelsesmæssige mål i kammeratskabsgruppen uafhængigt af den enkeltes hjemmebakgrund.
- De ressourcetsvage elever generelt har en positiv holdning til læring og gode arbejdsvaner.

I USA har uligheden i høj grad været synlig i de forskellige befolkningsgrupper mellem henholdsvis de hvide amerikanere, amerikanere med afro-amerikansk baggrund, og amerikanere med hispanic baggrund (NAEP). Her har de hvide amerikanske børn positiv indflydelse på de afro-amerikanske børns præstationer, hvis de hvide amerikanske børn vel at mærke accepterer og værdsætter de sorte afro-amerikanske børn. Ved deres tilstedeværelse på skolerne betyder de hvide amerikanske børn noget for de krav og forventninger, som skoleadministration og lærere har til elevernes præstationer. Undersøgelsen fra Indianapolis (Patchen 1982) påviser, at jo flere hvide, der er på en skole, jo større er di-

sciplinen, og jo mere skolearbejde og hjemmearbejde bliver der gennemført hos såvel hvide som sorte elever.

Det er et hyppigt resultat af kammeratskabseffektundersøgelser, at det er de svage elever, der påvirkes positivt, og at det ikke går ud over de stærke elever. Således vil mindsket social segregering medføre et samlet løft for eleverne. Det forsøger man at gøre noget ved i forskellige politikker som busning og magnetskole.

### Desegregering

Desegregering er betegnelsen for de politikker, der har været ført bevidst for at modvirke den sociale segregering. "bus" politikker, hvor børnene køres i bus fra ghettoerne for at gå i skole med børn fra socialt bedre stillede familiebagrunde.

I USA har man mange erfaringer med at busse afro-amerikanske børn ud af de farvede kvarterer og skoler, så de kan gå i skole med hvide amerikanske børn.

I 1953 blev sagen *Brown vs Topeka Board of Education* (Williams, 1987) anstødsstenen til ændrede politikker på skoleområdet. Sagen udfordrede segregeringen og den historisk skarpe adskillelse mellem sorte og hvide skoler i den herskende "separate but equal" ideologi. Brown der var afro-amerikaner klagede i retten over, at hans datter hver dag skulle køre langt i skolebus til en afro-amerikansk skole, selv om hun passerede en skole for hvide amerikanske børn på vejen til skolen. Retten afgjorde, at han havde ret, og at alle former for segregering var diskriminerende og ulovligt.

Effekterne af Brown sagen var desegregering af restauranter, busser, strande osv.

Det blev afgjort, at det var op til den enkelte selv at vælge skole, og at en skole ikke kunne nægte adgang på grund af hudfarve. Et frivillighedsprincip, hvor børn med forskellig etnisk baggrund kunne vælge mellem forskellige skoler, ligesom man kunne vælge mellem forskellige kirker.

Siden 1954 har man således arbejdet med desegregeringspolitikker.

Kammeratgruppens sammensætning viste sig at have større effekt på præstationerne hos de elever, der almindeligvis præsterede dårligst. Det vil sige de afro-amerikanske elever, elever med hispanic baggrund og indianere. Mere end på præstationerne hos hvide og asiatiske elever. Undersøgelsen pegede på, at præstationerne for de tre grupper af minoritets elever øgedes i takt med antallet af hvide elever i deres klasser, men forklaringsgraden var på mindre end 2 % (Patchen, 2004).

Forskerne er dog enige om, at virkningen af desegregeringen varierer. Nogle gange synes virkningen at være øgede præstationer for minoritets eleverne, andre gange ikke, men positive effekter synes at indtræde oftere end ingen effekter. Størst er virkningen tidligt i skoleforløbet og i omgivelser med en høj andel af hvide elever.

### Er desegregering svaret?

Efter flere generationers forsøg og erfaringer med desegregering tager en gruppe sorte amerikanske akademikere desegregeringspolitikken op til kritisk vurdering (Shujaa, 1996. *Beyond Desegregation*).

Desegregeringen har ikke formået at ændre på, at der er faglige præstationsgab mellem sorte og hvide elever. Fordelene ved desegregeringen har ikke så meget været den vanskelige påviselige entydige og overbevisende effekt på de sorte elevers skolepræstationer, men snarere en effekt på længere sigt, idet flere sorte børn, der har gået i blandede skoler og skoleklasser, ender med mere uddannelse og bedre jobs.

Bagsiden er, at desegregeringen hver dag har sendt mange sorte børn i busser ud af deres lokalområde og dermed fjernet dem og deres uddannelsesmuligheder fra den kultur, de er vokset op i, og er fortrolige med. Det er minoritetsbørnene, der må flytte sig. Derfor bliver de sorte områder tømt for den prestige og de jobs, som en skole repræsenterer.

En af konklusionerne er, at uddannelsespolitik, boligpolitik og forestillinger om samfundsudvikling hænger sammen, og at spørgsmålet segregation/desegregering må være overordnet spørgsmålet om sammenhæng mellem skolepolitik og elevpræstationer.

Welch (1987) argumenterer med støtte fra undersøgelser for, at desegregeringen har haft positive effekter med hensyn til integration. Han skelner mellem instrumentelle værdier (fx den værdi at få en bedre uddannelse) og immanente værdier (fx den værdi, at mennesker med forskellige baggrunde er kommet tættere på hinanden) og hævder, at desegregeringen har øget begge typer værdier.

Flere væsentlige undersøgelser peger på, at der må skiftes fokus fra skolepolitik med omfattende og efterhån-

den umulige busplaner til fokus mod boligpolitikken.

*“De facto school segregation is another widely recognized limitation of Negro opportunities resulting from housing market segregation. A large body of evidence indicates that students in ghetto schools receive an education that is much inferior to that offered elsewhere”.*

De argumenterede for at boligpolitikken måtte støtte desegregeringsarbejdet mere progressivt. I modsætning til de meget dyrere kompenserende strategier “that left ghettos unaffected”. Hvor det billede man ser, er at flere og flere sorte amerikanere segregeres i forstæder, som efterhånden gør en desegregerende skolepolitik umulig at opnå.

Flere nyere studier finder positive sammenhænge mellem boligpolitik og skole

*“Policies that support the continued suburbanization of black Americans and the slow, but steady decline in black-white segregation that has marked the last two decades would, by the results of this paper, support improved schooling outcomes” (Haushenk m.fl. (2003 p. 30)*

Mulighederne for at desegregere hænger sammen med hvordan etniske grupper koncentrerer sig i forskellige distrikter, og hvorvidt dette muliggør desegregering. Rivkin (1994) viser at i 1988, selvom alle distrikter i USA var blevet integreret og havde sin del af

alle demografiske grupper, så ville bo-sættelse alligevel føre med sig, at der var mange sorte med meget få hvide klassekammerater.

### **Klassekammerater og den vanskelige sociale ulighed**

Brown sagen førte til dramatiske forandringer i skolerne over hele landet. 50 år efter Brown sagen er der fortsat meget usikkerhed om effekterne af desegregering, - både når det gælder faglige færdigheder, sociale, og også med hensyn til arbejdsmarkedet for såvel minoritets som majoritets elever. Resultaterne er simpelthen ikke entydige.

Den tidlige empiriske forskning i kammeratskab viste blandede resultater. I de seneste studier har Hanushek m.fl. (2003) tilstræbt at imødekomme de forandringer, der er i kammeratskabsgruppen i de mindre forandringer, der er på tværs af klasser, og kohorts i demografisk sammenhæng og tidligere præstationer. Dermed er de i stand til at eliminere de variable effekter af skoler og klasse gennem en "fixed effect" strategi for dermed at indfange effekterne fra kammerater. De finder en lille, men signifikant forskel i at have kammerater, der præsterer højt, og nogle effekter af etnisk sammensætning (racial composition).

Man har i tilknytning til kammeratskab forsket i niveaudelt undervisning og fundet, at selvom det har været almindelig fremgangsmåde, har det nærmest ingen effekter. Peer ability er vigtig, særlig for lavt præsterende elever. Og at peer effects er mere vigtig i public end i private schools. (Zimmer og Toma 2000).

Samlet må det konstateres, at der er

- forhold på skolen, hvor lærere tilsyneladende nedjusterer forventninger, når de underviser sorte amerikanere
- forhold i kulturen mellem sorte amerikanere, der hæmmer skolepræstationer
- usikkerhed om betydningen af desegregering

At desegregering på skoleområdet på sigt er umulig at gennemføre, hvis det ikke går hånd i hånd med en integrationspolitik, og i høj grad en boligpolitik.

Undersøgelsen "Closing the Education Gap"<sup>4</sup> viser en stigende forskel i uddannelsesniveaue for hvide og asiatiske amerikanere på den ene side, og spansk talende (hispanics) og afro-amerikanere på den anden. Ifølge rapporten vil spansktalende amerikanere (hispanics) og afro-amerikanere stå for 40 procent af befolkningen i år 2015, men for 75 procent af de uddannelsesmæssige frafald. Hvide og amerikanere med asiatisk baggrund vil omvendt tegne sig for 89 procent af de universitetsuddannede i år 2015, forudser RAND, der samtidig påpeger, at det i stigende grad er vanskeligt at klare sig på arbejdsmarkedet uden en universitetsuddannelse. Fra 1980 til 1997 voksede antallet af job, der som minimum krævede en universitetsuddannelse med 34 millioner, mens der i samme periode forsvandt syv millioner job for mennesker, der havde sluttet uddan-

4 Benefits and Costs, fra organisationen RAND URL: <http://www.information.dk/38998>  
Roberto Suro: Strangers Among Us



nelsen efter gymnasiet. Dertil kommer, at der har været et fald i lønningerne for folk, der kun har en gymnasieuddannelse eller mindre. "Efterspørgslen efter offentlige serviceydelser vil stige, efterhånden som en stadig voksende underklasse opstår, og nationens sociale og politiske sammenhæng udhulet, efterhånden som indkomstforskelle mellem etniske grupper i USA udvides", advarer RAND-rapporten.

I Danmark er vi kommet langt gennem velfærdspolitikker. Der er skaffet adgang til gode boliger og skoler og uddannelse for hovedparten af befolkningen. Dog ser vi samme ulighedsmønstre i børnenes præstationer knyttet til social baggrund, herunder etnicitet, som man ser i et land som USA. Velfærdssamfundet har ikke løst ghettoiseringsproblemerne, hvor børn vokser op og går i skole og institutioner i boligområder med børn med samme familiebaggrund. De mest ressourcerstærke familier har forladt de almennyttige boligområder, og sender ikke deres børn på skole der. Vi er kommet langt med velfærdsudviklingen, men der er brug politiske løsninger, der kan mærkes i skoleklassen.

## Litteratur

- Allerup, P, V., C. Hetmar., Ringsmose C., & Torre, A. (2009). Kammeratskabseffekter baseret på PISA København Københavns Kommune: <http://www.bufnet.kk.dk/BUF-net/>.
- Deutsch, M (1964). *Communication of Information in the Elementary Classroom* New Yourk. Institut for Developmental studies.
- Glavind, N. (2005): Forældrenes skolevalg *Ugebrevet A4. Arbejdernes Erhvervsråd.*
- Hanushek, E.A (2002). New evidence about Brown v. Board of education *NBER Working paper series.*
- Hanushek, Eric A., John F. Kain, Jacob M. Markham and Steven G. Rivkin (2003). "Does Peer Ability Affect Student Achievement?," 18 *Journal of Applied Econometrics* 527-544.
- Hoxby, C. (2000). *Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation*, NBER working paper 7867
- Hoxby, Caroline M. and Gretchen Weingarth (2005). "Taking Race Out of the Equation: School Reassignment and the Structure of Peer Effects," unpublished manuscript.
- Moore, K.A. Redd, Z., Burkhauser, M., Mbwana, K., Collins, A. Children in Poverty. *Child Research Brief. Publication 2009.* [http://www.childtrends.org/files/child\\_trends-2009\\_04\\_07\\_rb\\_childreninpoverty.pdf](http://www.childtrends.org/files/child_trends-2009_04_07_rb_childreninpoverty.pdf)
- National Assessment of Education Progress (NAEP). <http://www.answers.com/topic/racial-achievement-gap-in-the-united-states>
- Oakes, J, T. Ormseth, B. Robert & P. Camp. (1990) *Multiplying inequalities. The effects of race, social class, and tracking on opportunities to learn mathematics and science.* Rand, Santa Monica, CA.
- Patchen, M (1982). *Black-White Contact in Schools: Its Social and Academic Effects.* West Lafayette, In: Purdue University Press.
- Patchen, Martin Making our schools more effective : what matters and what works / by Martin Patchen. - Springfield, Ill. : C.C. Thomas, 2004. - xv, 320 s. : ill. ; 27 cm. RAND. Benefits and Costs, fra organisationen RAND URL: <http://www.information.dk/38998>
- Rivkin, Steven, GT. (1994). Residential segregation and school integration. *Sociology of Education* 67 no. 4. 279-292.
- Shujaa, Mwalimu, J (red.) n(1996). *Beyond Desegregation. The politics of Quality in African American Schooling.* Corwin Press, Inc.
- Welch, Finis and Audrey Light (1987) "New Evidence on School Desegregation," U. S. Commission on Civil Rights Clearinghouse Publication 92.
- Williams, J. (1987). *Eyes on the prize: America's civil rights years 1954-1965.* New Youk: Viking Penguin.
- Zimmer, R. W. & Toma, E.F. (2000). Peer effects in private and public schools across countries." *Journal of Policy Analysis and Management* 19: 75-92.



# Skoleklassekultur og mobbemønstre



*Jo mere mobning, der rapporteres i en skoleklasse jo mere rapporteres der om angst, ensomhed og skolelede. Det viser fund fra eXbus' Vestegnundersøgelse fra en række 7. og 8. klasser. Resultaterne viser, at elevers erfaringer med mobning sjældent står alene, men at, når der fra elever rapporteres om mobning, så optræder der ofte også negative scoringer på andre sociale parametre i klassen, nemlig angst, ensomhed og skolelede. Undersøgelsen peger på, at skoleklassens kultur får betydning for hvorvidt og hvor meget mobning, der opleves og udleveres i klassen.*

*Af Helle Rabøl Hansen, Inge Henningsen og Jette Kofoed*

## Vestegnundersøgelsen

Artiklen er baseret på analyser af et kvantitativt materiale fra 2010, hvor 1052 elever fra 7. og 8. klasser har svaret på spørgeskemaer om deres skolegang og deres mobbeerfaringer<sup>5</sup>. Formålet at undersøge, hvilke forhold i og omkring skolelivet mobning kan relateres til. Klassens liv og kultur har her været i fokus. Vi har i tillæg haft fokus på elevernes forhold til skolen og til skoleklassen, og direkte spurgt om, hvad eleverne var bange for. Undersøgelsen baserer sig på selvrapportering, hvor hver enkelt elev svarer på en række spørgsmål. Vi har således mulighed for at se på såvel individuelle besvarelser som på besvarelser klassevis, og vi har kunnet sammenligne klassernes besvarelser på tværs af ma-

terialet. 60 skoleklasser fra tre kommuner på Københavns Vestegn har deltaget i undersøgelsen.

I artiklen tilbyder vi et bud på sammenhænge mellem skoleforhold, der ellers iagttages isoleret. Artiklen præsenterer empiriske fund, og ikke teori. Det betyder imidlertid ikke, at analyserne er teoriløse. Grundlæggende trækker vi på en socialpsykologisk forståelse, og en antagelse om at mennesker bliver til i interaktioner og forhandlinger i fællesskab med andre mennesker. Analyserne trækker på teoretisk informeret arbejde, der viser, hvordan der i fællesskaber hentes forståelser og skabes mening med det, man gør (Hansen 2011, Khawaja 2010, Kofoed 2004, Nissen 2012). Informeret heraf, er vi nysgerrige på, hvordan elevsubjekter tilsammen udgør en skoleklasse, og hvad dette fællesskab har tilfælles eller ikke tilfælles med fællesskaber i andre klasser, når det handler om mobning og klasseliv. Og hvordan

<sup>5</sup> Denne artikel er en kortere og mere formidlet udgave af artiklen "Når klassekultur tipper over i mobning" af Hansen, Henningsen & Kofoed in press.

klassefællesskabets art og emotionelle beskaffenhed også slår ud i enkeltsubjektets velbefindelse.

### At spørge om mobning

I undersøgelsen spørger vi til, hvordan den enkelte elev oplever mobning. Vi har i tillæg indføjet et bud på en mobbeforståelse, som vi eksplicit beder eleverne om kun at læne sig op ad, hvis de er i tvivl om, hvordan de selv forstår mobning. Inden for mobbeforskningen er det en helt central diskussion, hvorvidt man inkluderer definitioner i spørgeskemaer til elever. Der er analytiske fordele og ulemper ved både at eksplicite og udelade definitioner. Fordelen ved ikke at bringe en definition af mobning kan være, at spørgsmålet mere of-fensivt inviterer til elevens egen-vurdering. Ulempen ved ikke at bringe en definition kan være, at man får en meget bred og uklar kategori i forhold til undersøgelsens sigte om at undersøge sammenhænge mellem mobning og skoleklassens liv i øvrigt. Til gengæld kan en eksplicit definition af mobning i spørgeskemaet betyde, at forskerens

kategori bliver bestemmende for undersøgelsen. Vi har i denne elevsurvey valgt en mellemvej. For det første har vi bedt om, at eleverne svarer ud fra deres egne oplevelser af hvorvidt der er mobning i deres klasse, og for det andet har vi givet et muligt bud på en forklaring på mobning (Hansen 2005). En fokusgruppe med 7. og 8. klasse elever har siden hjulpet os med at omskrive til et sprog og på en måde, der kan vække genklang hos 13-15 årige. Nedenfor bringer vi teksten om mobning fra spørgeskemaet.

På denne baggrund blev eleverne spurgt om oplevet mobning på skolen

*“Er du blevet mobbet af nogen fra skolen siden sommerferien?”*

og

*“Har du selv været med til at mobbe nogen fra skolen siden sommerferien?”*

Vi har spurgt eleverne, om de er blevet mobbet og har deltaget i mobning af andre i det indeværende skoleår. For

#### Mobning

De næste spørgsmål, vi stiller dig handler om mobning i din klasse og på skolen. Det handler både om at mobbe og at blive mobbet. Vi vil bede dig om at svare på spørgsmålene udfra, hvad *du* oplever, er mobning.

Hvis du er i tvivl om selve ordet mobning, kan du måske bruge vores måde at forklare mobning på, som lyder sådan her:

- Mobning i skolen er, når en elev i en periode forfølges eller udelukkes af klassekammeraterne – eller nogen af skolekammeraterne.
- Mobning kan foregå på mange måder: ansigt til ansigt eller med mobiltelefon, internet og chat. Mobning kan være direkte og synlig eller indirekte og skjult.

Der findes også andre måder at forklare mobning på. Det vigtigste er som sagt, at du svarer på den måde, der opleves mest rigtigt for dig.

dem, der rapporterer at de mobber eller at de er blevet mobbet, skelner vi mellem de to svarkategorier: 'ja, meget' og 'ja, lidt'. De indledende elev-fokusgrupper i forbindelse med pilottestning af spørgeskemaet gjorde os opmærksom på, at svarkategorierne "ja" eller "nej" var utilstrækkelige. Elevernes modstand mod de tilgængelige svarkategorier førte til, at vi fulgte deres indvendinger og ændrede designet således at svarkategorierne gradbøjes i form af 'meget' og 'lidt'.

Vi har med undersøgelsen ikke illusioner om at 'kortlægge' al mobning. Der vil formentligt være perioder og episoder nogle ville kalde for mobning, men hvor de involverede elever ikke oplever det hændte som mobning – og omvendt vil der være begivenheder andre vil mene er af mere uskyldig karakter end mobning, men hvor de involverede elever oplever handlingerne som alvorlig udstødelse. Ligesom der kan være andre grunde til at undlade at svare bekræftende på, at der er mobning i klassen. Fx modvilje mod at forstå sig selv som offer eller udøver, eller modstand mod at træde ind i den retorik som mobbedebatter tilbyder (se også (Søndergaard 2008; Boyd and Marwick 2011)). Disse besværligheder deler vi med internationale mobbesurveys, og vælger – trods disse – at gøre det muligt at deltage i diskussionen af mobbeforekomster med danske bidrag. Vi forestiller os således ikke at afdække et fuldstændigt billede af mobning i danske skoleklasser, men at undersøge et udvalg af elevbesvarelser om fenomenet, som det er muligt at belyse dette via surveys.

## Mobbeforekomster

13 % af eleverne rapporterer at have erfaringer med at blive mobbet i det forløbne skoleår. Det svarer til hver niende skoleelev, eller gennemsnitligt to-tre elever i hver klasse. 17 % af eleverne rapporterer, at de har været med til at mobbe andre. Tallene ligger lidt højere end i andre danske undersøgelser (f.eks HBSC 2011), som er baseret på andre design, og er opgjort på andre måder

I Vestegnsundersøgelsen er der ingen betydningsfuld forskel mellem drenge og piger, når det gælder den andel, der angiver at de er blevet mobbet. 13,3 % af pigerne og 12,9 % af drengene rapporterer, at de er blevet mobbet. Derimod er der relativt flere drenge end piger, der angiver, at de har været med til at mobbe andre<sup>6</sup> nemlig 12,9 % af pigerne og 20,2 % af drengene<sup>7</sup>. Disse resultater ligger på linje med internationale undersøgelser om mobning (se f.eks. Frånberg 2003).

## Skoleklassekultur

Det øjebliksbillede vi får, når vi spørger til den aktuelle klassesituation er altså, at 13 % oplever sig mobbede og 17 % svarer ja til, at de har deltaget i mobning.. Men hvordan rapporteres der ellers om klassens sociale situation? Her tegner der sig følgende resultat: jo mere negativt elever i en klasse

6 Se en diskussion om denne mulige forskel i "Grundbog mod mobning", Hansen 2005.

7 En mindre del af eleverne, hhv. 21 og 20 elever, har valgt svaret "Ja, meget". Disse adskiller sig på mange måder fra de andre ja-svar. Dette vil blive behandlet i en senere artikel.

beskriver klassens kultur, jo mere mobning rapporteres der, og omvendt jo mere positivt elever i en klasse beskriver klassens kultur, jo mindre mobning rapporteres der.

*Klassens kultur* er betegnelsen på en række tematikker om livet i skoleklassen, som udtrykkes i spørgsmål om "hvordan oplever du klassen", som eleverne har erklæret sig enig eller uenig i. Udsagnene rækker fra hierarkier i klassen, uvenskaber, over relationer til professionelle voksne og forældre og til relationer mellem elever, som det ses i figur 1.

**Figur 1** Udsagn om klassens kultur

<b>Hvordan oplever du for det meste din klasse</b>
Der er nogen, der bestemmer i klassen
Jeg tror, at lærerne kan godt lide at komme i vores klasse
Vi tager godt mod vikarer
Der er en god stemning i min klasse
Lærerne synes, at vi er meget urolige
Jeg har næsten altid lyst til at lære noget i timerne
Jeg synes, at vi taler grimt til hinanden i min klasse
Det ender tit på en god måde, når nogen i klassen har været uvenner
I min klasse kan alle snakke med alle.
Vi kommer tit op at skændes i min klasse
Min klasse er meget opdelt
Det gør ikke noget, at man siger noget dumt
Vi er en upopulær klasse

Udvælgelsen af disse udsagn som nogle, der med rimelighed kan antages at beskrive klassens kultur er begrundet i de kvalitative delprojekter i eXbus, som peger på flere af disse aspekters betydning (fx læreres opfattelse af skoleklasser som gode eller dårlige (Hansen 2011)). Samtidig er udvælgelsen af disse udsagn begrundet i andre undersøgelser (Københavnbarometeret 2009; Smith 2010; Obermann 2011), som har inspireret os til at inkludere udsagn som f.eks. "vi taler grimt til hinanden". Eksisterende undersøgelser af klassens betydning for mobning er imidlertid begrænsede, og vi har derfor yderligere funderet formuleringen af udsagnene i en række fokusgruppesamtaler med elever forud for gennemførelsen af spørgeskemaundersøgelsen. Her blev udsagn som "læreren kan godt lide at komme i vores klasse", og "det ender tit på en god måde, når nogen i klassen har været uvenner" arbejdet frem. Eleverne har således gjort os opmærksomme på dimensioner vi ellers ville have overset, hvis vi havde baseret udarbejdelsen af spørgsmålene alene på de publicerede forskningsresultater på området. Når der omvendt ikke er inkluderet endnu flere udsagn, er det fordi antallet af udsagn også må begrænses i spørgeskema øjemed.

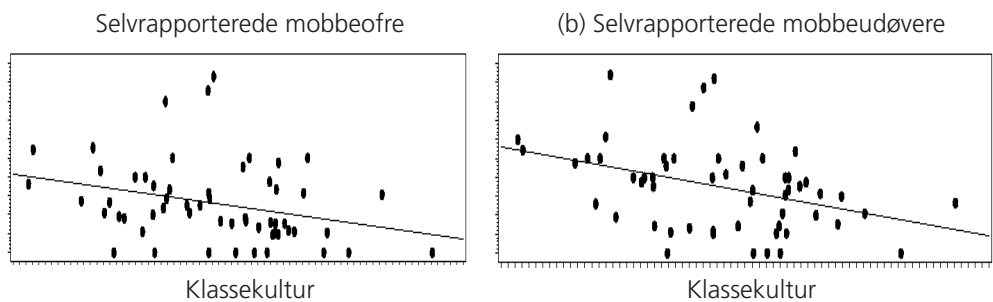
I undersøgelsen er eleverne altså bedt om at tage stilling til en række generelle udsagn om deres klasse. De tilknyttede udsagn ligger i et positivt-negativt spændingsfelt med spørgsmål som f.eks. "Der er god stemning i vores klasse" og "Det gør ikke noget at man siger noget dumt" eller "Min klasse er meget opdelt" og "Vi kommer tit op at skændes". Svarmulighederne er *helt*

uenig, uenig, hverken enig eller uenig, enig, og helt enig. For hver klasse er der beregnet en score for (selvvurderet) klassekultur, baseret på elevernes samlede svar på udsagnene i tabel 1. En positiv score svarede til, at klassen totalt set havde en positiv opfattelse af klassens liv, målt via besvarelser de anførte udsagn og tilsvarende for en negativ score.

I figur 3 nedenfor er andelen af mobbeofre og andelen der mobbede andre tegnet op i forhold til den selvvurderede tilfredshedsscore for klassekultur. Dette er angivet for hver enkelt klasse. Det er et af undersøgelsens centrale fund, at når der i klassen som helhed er høj tilfredshed med klassens liv, målt gennem klassekultur-scoren, fin-

der vi, at der er en tendens til lav forekomst af mobning. Og omvendt, at når klassekultur-scoren er lav, er der tendens til høj forekomst af mobning. Det betyder, at i klasser, der er ramt af mobning er tendensen, at der svares *enig* eller *meget enig* på spørgsmålene: "Lærerne synes, at vi er meget urolige", "Jeg synes, vi taler grimt til hinanden i klassen", "Vi kommer tit op at skændes i min klasse" og "Min klasse er meget opdelt". Tendensen er endvidere at der svares *ikke enig* på spørgsmålene: "Vi tager godt imod vikarer", "Der er en god stemning i min klasse", "Jeg har næsten altid lyst til at lære noget i timerne", "Det ender tit på en god måde, når nogen i klassen er uvenner", "I min klasse kan alle snakke

**Figur2** Forekomst af selvrappede mobbeofre (a) og mobbeudøvere (b) i de enkelte klasser sat i forhold til selvoplevet klassekultur



Figurerne skal læses sådan her: Hver prik repræsenterer en klasse. Den vandrette akse angiver score for klassekultur og den lodrette akse angiver selvrappede mobbeforekomst (figuren til venstre angiver mobbeofre og figuren til højre mobbere). Prikens placering på figuren angiver sammenhængen mellem de to. Det er hældningen på linjen der er interessant. Hældningen angiver nemlig sammenhængen mellem mobbeforekomst og klassekultur. Når linjerne – som her – har en negativ hældning er der sammenhæng mellem positiv klassekultur og lav forekomst af mobning. Den statistiske analyse viser, at denne sammenhæng med stor sikkerhed ikke skyldes tilfældigheder<sup>4</sup>.

4 Linjerne på figuren repræsenterer regressionslinier (beregnet i SAS med klassestørrelse som vægte). Den negative hældning er i begge tilfælde signifikant forskellig fra 0.

**Tabel 1** Svar på spørgsmålet “Er du bange for ....” er delt op efter mobbeposition. Tallene i tabellen angiver den andel, der har svaret ja på spørgsmålet.

Er du bange for, at ...	Er blevet mobbet			Alle
	Ja meget	Ja lidt	Nej	
blive mobbet	76.2	37.7	5.2	11,1
være udenfor	76,2	50,0	22,2	26,7
blive gjort til grin	71.4	49,1	21.2	25,6
En af de tre	90,5	71,7	31,5	37,4

med alle” og “Det gør ikke noget, at man siger noget dumt”. Resultaterne viser altså sammenhæng mellem mobning og klassens kultur. Det udfordrer udbredte internationale teorier, der hviler på forståelser af mobning, som primært vægter individuelle personlighedstræk som aggressivitet og svaghed som forklarende for mobbeforekomst (Olweus 1992).

### Bange, ensomhed og skolelede

Vi har inddraget en række yderligere dimensioner i undersøgelsen fokus. Det drejer sig om , det at gå i skole mere generelt (f.eks. “Jeg stoler på de voksne i skolen” og “Jeg kan ikke lide at gå i skole”), og om elevens egne forhold til klassen (f.eks. “Jeg har ingen rigtige venner i klassen” og “Jeg føler jeg passer godt ind i min klasse”).<sup>8</sup> Endelig har vi inkluderet en række

spørgsmål, der direkte retter sig mod, hvad eleverne er bange for.

Vi uddyber i det følgende tre forhold på tværs undersøgelsens dimensioner for at blive klogere på hvilke stemninger, emotioner, der præger klasser med mobning. *For det første* angiver flere af de elever, der rapporterer at være blevet mobbet, at være bange for andre elever (tabel 1). *For det andet* er der flere af de mobberamte elever, der oplever sig alene og udenfor i klassen i forhold til elever, der ikke er blevet mobbet (tabel 2). Og for det tredje er der flere af de elever, der rapporterer at have mobbet andre, der har et negativt forhold til det at gå i skole sammenlignet med andre elever (tabel 3).

### Bange for...

Vi har stillet en række konkrete spørgsmål om, hvad eleverne er bange for i deres skoleliv.

Vi ser her, at elever, der rapporterer, at de er blevet mobbet, er mere bange end andre elever, når det gælder relationelt orienterede forhold som at blive mobbet, at blive holdt udenfor eller være alene. Vi ser tillige, at elever, der rapporterer, at de er blevet mobbet meget, er mere bange end de, der rappor-

8 I undersøgelsens hovedartikel fremgår det, hvordan spørgsmål om klassens kultur er den dimension, der har den klarste sammenhæng med forekomsten af mobning sammenlignet med andre dimensioner såsom elevens selvsyn og elevens forhold til forældrene. Læs mere i artiklen “Når klassekultur tipper over til mobning” af Hansen, Henningsen & Kofoed in press.

**Tablet 2.** Procentdel af elever, der er enige i påstande om at være alene og venneløs i klassen opdelt efter, om der er blevet mobbet eller ej.

Udsagn	Er blevet mobbet		Alle
	Ja	Nej	
Jeg har ingen rigtige venner i min klasse.	12,5	3,1	4,3
Jeg føler mig nogle gange holdt uden for i klassen	24,2	4,5	7,0
Jeg føler mig alene i klassen	10,9	1,9	3,0
En af de tre	31,3	7,5	10,6
Jeg føler at jeg passer godt ind i min klasse	57,0	77,0	74,4

terer, at de er blevet mobbet lidt. For eksempel er mere end 90 % af de elever, der angiver, at de er blevet mobbet meget, bange for en af de relationelt orienterede faktorer. At elever, der er blevet mobbet er mere bange end andre er måske ikke overraskende, men det er bemærkelsesværdigt, at niveauet er så højt. På den anden side er elever, der har mobbet andre, ikke mere bange andre end de andre elever. Derudover finder vi, at en tredjedel af alle elever er bange for ikke at være fagligt dygtige nok. Dette er uafhængigt af hvilken position de har i forhold til mobning.

#### *Alene...*

Udover at mobbede elever er mere bange end andre elever, så svarer de også oftere "ja" til, at de er mere ensomme og isolerede.

De fleste elever (74 %) føler, at de passer godt ind i deres klasse. Få føler sig venneløse, ensomme eller holdt uden for (11 % i alt). Der er imidlertid betydelig forskel på de elever, der har oplevet mobning og de andre elever. Blandt de elever, der har oplevet at blive mobbet er det kun halvdelen (57%), der er

enige i at de passer godt i klassen, og en tredjedel (31%) siger, at de føler sig venneløse, ensomme eller holdt uden for, (og for de elever der er blevet mobbet meget gælder det for hele 43 %). I modsætning hertil adskiller mobbeudøvere sig ikke fra andre elever, når det gælder erfaringer med isolation og ensomhed.

Opsummerende kan vi om bange og ensomme elever sige, at i klasser med megen mobning er der samlet set flere rapporteringer om at føle sig alene og bange end i andre klasser. Det er især de elever, der rapporterer at være blevet mobbet, der også rapporterer, at de oplever sig alene og udenfor klasse-sammenholdet. Det er ligeledes denne gruppe elever, der er mere bange for at blive mobbet, for at være udenfor og for at blive gjort til grin end dem, der ikke er blevet mobbet. På baggrund af disse tal, ser det altså ud til, at elever der mobbes, også rammes bredere på deres sociale tryghed og trivsel i skolen.

#### *Skolelede...*

På spørgsmål, der vedrører forholdet til skolen og det at gå i skole som sådan, ser fordelingen af positioner an-



**Tabel 3.** Procentdel af elever der er enige i påstande om negativ holdning til skolegang opdelt efter om de har mobbet andre eller ej.

Udsagn	Har mobbet andre		Alle
	Ja	Nej	
Jeg keder mig i skolen	37,1	19,2	22,2
Jeg kan ikke lide at gå i skole	18,0	10,6	11,8
Jeg har ikke noget godt forhold til mine lærere	18,0	5,3	7,4
En af de tre	44,9	27,5	30,5

derledes ud. Som det ses i tabel 3 nedenfor er det især elever, der rapporterer, at være udøver af mobning, der svarer negativt, hvor elever der rapporterer, at de bliver mobbet overvejende svarer positivt på spørgsmål om det at gå i skole. At være offer for mobning medfører, ifølge data fra Vestegnsundersøgelsen, altså ikke nødvendigvis, at der samtidig opleves generel skoleulvilje eller skolelede.

Knap en tredjedel (31 %) af eleverne keder sig, kan ikke lide at gå i skole eller har et dårligt forhold til deres lærere. Der er imidlertid betydelig forskel på mobbeudøvere og andre elever. Næsten halvdelen af mobbeudøverne (45 %) svarer, at de keder sig, at de ikke kan lide at gå i skole eller har et dårligt forhold til deres lærere (og for de elever der siger at de har "mobbet meget" gælder det for hele 70 %). I modsætning hertil adskiller mobbeofrene sig ikke fra andre elever, når det gælder at kede sig, ikke kunne lide at gå i skole eller have et dårligt forhold til sine lærere.

*Mobbeudøvere, ofre og skoleklasser...*  
Hvis vi sammenholder og krydser de svar, der vedrører forholdet til kamme-

raterne og forholdet til skolen er det bemærkelsesværdigt, hvor modsætningsfyldt udøvere af mobning og ofre for mobning fordeler sig. De elever, der rapporterer at have mobbet, oplever et negativt forhold til det at gå i skole, men gode relationer til deres kammerater i skolen. Omvendt har de elever, der rapporterer at have erfaringer med at blive mobbet, et positivt forhold til det at gå i skole, men problematiske relationer til deres klassekammerater. Det er altså modsatrettede og forskellige forhold ved skolen, som eleverne oplever som positive eller negative alt efter deres mobbe-position i klassen.

### Opsamling og perspektivering til praksis

Artiklen har stillet skarpt på tre forhold for elever, der går i mobbende klasser. At være alene, at være bange eller at opleve skolelede er mere udbredt i klasser med forekomst af mobning sammenlignet med klasser med ingen eller en meget lav forekomst af mobning. Især er det bemærkelsesværdigt, hvordan elever, der har været udsat for mobning er meget bange for igen at blive mobbet eller blive til grin. Dette angstforhold er så dominerende hos elever med mobbeerfaringer, at det

bør inspirere til udvikling af strategier for, hvordan disse elever kan støttes og for udvikling af strategier for, hvordan man tager imod nye elever, der er blevet mobbet på deres "gamle" skole. Undersøgelsens fund udfordrer på forskellige måder dominerende forståelser af mobning i forskningslandskaberne og hos lægmand. Således udfordres forståelser af mobning, hvor årsagen til fænomenet primært knyttes til personlige egenskaber hos enkelte elever, hvor usikkerhed, sårbarhed og aggressionsniveau ofte udpeges som forklaring (se f.eks. Olweus 1992). Artiklens analyse peger i stedet på, at mobning og lav tilfredshed med livet i klassen hænger sammen. Det lægger op til, at indsatser mod mobning også retter sig mod skoleklassernes kultur som betingelsesskabende kontekst for de enkelte elever og for elevfællesskabet. Her kan undersøgelsen resultater inspirere til, at der i praksis også fokuseres på ensomhed, angst og manglende skolelyst i skoleklasserne. Og at dette ikke forstås som noget der er adskilt fra mobning, men tværtimod kan iagttages som en indikator på at mobning måske trives, også dér hvor børn og unge ikke selv beskriver deres skoleubehag i mobbe-retorikker. Samtidig lægger undersøgelsens analyser op til at undersøge, hvad manglende skolelyst består af, og hvordan lyst, ulyst og de sociale relationer i skolen er forbundet. Således kan det f.eks. være relevant i højere grad at interessere sig for, hvorfor udøvere af mobning distancerer sig fra at gå i skole, og hvordan tilrettelæggelse af undervisningsdidaktiske strategier kan overskride kedsomhed og skolelede.

## Referencer

- Boyd, d. and A. Marwick (2011). The Drama! Teen Conflict, Gossip, and Bullying in Networked Publics. A Decade in Internet Time: Symposium on the Dynamics of the Internet and Society. Oxford Internet Institute.
- Frånberg, G.M. (2003). *Mobbning i nordiska skolor. Kortläggning av forskning om och nationella åtgärder mot mobbning i nordiska skolor*. København: Nordiska ministerrådet/Skolsamarbete.
- Hansen, R. H. (2005). *Grundbog mod mobning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Hansen, R.H (2011a). Lærertilv og elevmobning. Ph.d.-afhandling. DPU/Århus Universitet.
- Hansen, R.H. (2011b). (Be)longing, mobning forstået som længsel efter at høre til. I P. Berliner et.al(red) *Psyke & Logos*. Nr. 2. 2011. 32. årgang. S: 480-495. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hansen, R.H., I. Henningsen & J. Kofoed. (in press) Når skoleklassekultur tipper over i mobning. I J. Kofoed og D.M Søndergaard (red): *Mobbning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.
- HBSC: Due, P. & M. Rasmussen (2011). *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. Syddansk Universitet: Statens Institut for Folkesundhed.
- Khawaja, I. (2010) To belong everywhere and nowhere- tales of muslimhood, collectivity and belonging. Ph.h.-afhandling, Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Københavnbarometeret: Københavns Kommunes Børne- og Ungdomsforvaltning (2009) *Københavnbarometer* <http://www.bufnet.kk.dk/Skole/EvalueringOgProever/Koebenhavnerbarometer.aspx>
- Nissen, M. (2012). *The subjectivity of participation*. Philadelphia: Mind, Culture and Activity.
- Obermann, M-L (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behaviour* vol. 37. DOI: 10.1002/ab.20378
- Olweus, D. (1992): *Mobbning i skolen – hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, P.K. (2010) "Cyber-bullying - learning from the past, looking to the future". Open access presentation. <http://www.freepppts.net/mini/cyber-bullying-learning-from-the-past-looking-to-the-future-10553.png>

Søndergaard, D. M. (2008). Offerpositionens dilemmaer: Om undvigelse af offerpositionering i forbindelse med mobning og anden relationel aggression. *På kant med historien*. K. Lützen. København, Museum Tusulanums Forlag.

Andersen; Peter, Østergaard (Lecturer at the University of Copenhagen). **Examining Classes as a Matter of Course.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2012, Vol. 45, 6, 367 – 379. – The article points out that the classroom as a social organization and structure to a large extent functions unnoticed. Teaching is nearly always organized in classes, but this does not attract much attention. The article addresses how such matters of course may be examined, and the challenges emerging when methods of observation and studies of school structure are being implemented. Pupil perspective defined as the position and the thinking in the classroom of pupils is presented and discussed. – *Peter Ø. Andersen.*

Winther-Lindquist, Ditte (Lecturer). **About being Quiet in the School – Illustrated by the Passing of two Boys from One Class to Another.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2012, Vol. 45, 6, 380 – 391. – The paper argues that silence and shyness in the classroom has become inappropriate in the Danish education ethos, so that children who are not participating verbally in the classroom context are sanctioned by both peers and teachers. It is suggested that the expectation towards active verbal participation increases in the primary school years because the child is supposed to develop in the social identity of a proper pupil. Through examples with two silent boys in transition between primary and secondary school a model of social identities in transition is suggested. As a part of the demands of arriving at a new school and into a new classroom active self-presentation is required, which is a tremendous challenge for silent/shy pupils. It is shown that the complex environment-person relationship shapes developmental pathways that can hinder or facilitate the boys to break the silence and become verbal participants in the classroom. *Ditte Winther-Lindquist.*

Stanek; Anja, Hvidtfeldt (Lecturer at the University Center of Roskilde). **Unconcentrated or Concentrated on Other Children.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 2012, Vol. 45, 6, 392 – 399. – This article addresses children's concentration difficulties from the perspective of social practice theory (Dreier, 1979, 1997, 2008; Klaus Holzkamp, 1985; Tolman, 1994). Children's ways of participating in teaching are analysed as connected to their life across different places, with different participants and their different ways of participating. The article argues in favour of an understanding of concentration difficulties in teaching settings as connected to difficulties in children's communities. In that way the article substantiates difficulties as social rather than belonging to the individual.

Furthermore the article points out that Children's lack of concentration does not necessarily disturb the teaching, and in situations with non-disturbance the lack of

concentration can potentially be overlooked or at least not noticed before the Children later on might show inadequate academic results. *Anja Hvidtfeldt Stanek.*

Larsen; Maja, Røn (Lecturer at the University of Aarhus). **The Anecdotal Meaning of Everyday Life – When the Life of Children Disappears From the Comprehensive View.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol. 45, 6, 400 – 412.* This article investigates interdisciplinary professional practice about “children in difficulties”. The article reflects findings from a study applying participant observation and interviews in composite compound cross-professional practice handling children in difficulties. With an onset in the boy Storm, and his course during a period of three years, the case is an analysis of the relation between the everyday life of Storm, and the professional descriptions of the difficulties surrounding him. On this background the article claims, that knowledge from children’s everyday lives and analyses of the children’s perspectives often slip out of focus, in spite of intentions of developing a holistic approach with a many-faceted and contextualizing gaze on children’s difficulties. In the case about Storm, it is shown how an unintended consequence of this can be professional blindness to the way interventions sometimes work to complicate the life situation of the child even further. *Maja Røn Larsen.*

Morin, Anne (Lecturer at the University of Aarhus). **The Family Class – Between Contextualizing and Individualizing.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol. 44, 6, 413 – 422.* – In this article, I will on the theoretical and methodological ground of critical psychology Dreier, 1993, 2008; Højholt 1996, 2001 and practice research present an analysis of empirical material from the research project: “Across family work and inclusion in school”.

In relation to the focus on the family class construction the article is a reflection of a central theme grown out of the empirical fieldwork. The main point of discussion is a dilemma concerning the support given to children in some kind of educational and/or social difficulties in school.

An empirical example of an intervention in relation to a girl in 5<sup>th</sup> grade is presented to discuss this tension. The analysis shows that the intervention in the family class seems to reproduce a classic split between general education and special education since the organisation of the work contributes to an abstraction of the work in the family class from the work in the general class instead of relating it to the general class.

This dilemma can be said to mirror a tension at a larger societal scale when looking at the relation between the rhetoric in educational policy and practice. On the one hand policy rhetoric takes an outset in values of inclusion on the other hand the school system still inhabits different types of compensatory interventions as special schools and learning arrangements where individual pupils or smaller groups of pupils are split out from the general system. *Anne Morin.*

Skovlund, Henrik (Lecturer at the University of Aarhus). **Voices from Diagnosed Children About Relations Within Special Needs Communities.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol. 45, 6, 423 – 437* – This article is based on

interviews and observation of eight children between seven and eleven years old about their views on themselves in regard to their diagnoses. The children were from different special schools and had diagnoses like ADHD, Autism and Non Verbal Learning Disorder. The investigation showed that the children's understandings of their diagnosis were not stigmatizing within the context of the special needs schools. If the children had problems, these were explained with reference to general issues with teachers and peers and not grounded in their understandings of the diagnosis as such. In contrast, the children used their diagnose to explain their former problems in the public schools from which they came. Basically the children understand themselves as suffering from an invisible handicap that makes their behavior uncontrollable and unwanted to an extent where they are unable to participate in common learning contexts and have to be medicated. However, within the special school the children's self-understanding is basically positive and unaffected by the diagnosis. The question is whether this understanding can be transferred as motivational basis to public school at the end of the special need program. This paper argues that such a transference can not solely be based on empowerment of the children themselves, because their self understandings rely on conflicting practice between special schools and public schools with regard to the diagnoses. Thus the problem of transference has to be solved at an organizational level across the institutions as well as from within these institutions. *Henrik Skovlund.*

Ringsmose, Charlotte (Professor at the University of Aarhus). **The Effects of Comradeship and the Difficult Social Unequality.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol. 45, 6, 438 – 444.* – This article addresses how peer effect affects learning environments and learning outcomes in classrooms. The United States is used as an example being a country with a long history of policies attempting to solve problems of diversity in classrooms. In Denmark we face some of the same problems, and may profit from these experiences. Social background and achievement is strongly connected. Peer effects in the classroom may help children from poor social backgrounds perform better, and peer effects have social and academic impacts beyond school. *Charlotte Ringsmose.*

Hansen; Helle, Rabøl & Henningsen, Inge & Kofoed, Jette (Lecturers at the University of Aarhus). **Classroom Cultures and Patterns of Bullying.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2012, Vol. 45, 6, 445 – 454.* – The more bullying in a class, the more anxiety, loneliness, and school disgust. These are findings from a survey from a number of classes for 14-15 ys. old children. The results show that experience of bullying rarely stands alone; when bullying is reported one also finds negative scores on other social parameters, i.e. anxiety, loneliness, and school disgust. The investigation suggests that the culture of the class is a decisive factor for the amount of bullying taking place in the classroom. – *Helle Rabøl et al.*

## “Konsulent – men hvordan?”

Thilde Westmark m.fl., *“Konsulent - men hvordan?”* Akademisk forlag 2012, 280 s., 348 kr

Bogen er et fremragende input til det omfattende konsultationsarbejde, der i disse år finder sted i PPR og i forvaltningerne og er med til at klæde PPR medarbejderne på til hverdagen. Den henvender sig til alle faggrupper, der arbejder i konsultative processer som processtyrere og mødeledere, heriblandt PPR psykologer. Den har relevante redskaber og modeller med til praksisfeltet, uden at den på nogen måde lægger op til, at praksis størkner og lader sig forsimple med manualer til konsultationsarbejdet. En af ledetrådene for konsulentarbejdet er netop at holde kompleksiteten ved live.

Bogen er skrevet af de 4 konsulenter: Thilde Westmark, Dorte Nissen, Lasse Offenbergs og Dorte Lund-Jacobsen. De er alle erfarne indenfor konsulentvirksomhed og efteruddannelse. Bogen er baseret på narrative ideer og poststrukturalistiske inspirationskilder, som omsættes til det praktiske arbejde. Frem for gennemgange af teorierne har bogen fokus på, hvordan ideerne fra disse teorier bruges.

Der er mange eksempler med fra det sociale, pædagogiske, sundhedsfaglige og psykologiske felt med deres mange-

artede opgaver og udfordringer i forhold til

- Afklaring af positionen som intern og ekstern (eks. psykologisk) konsulent
- Afklaring af positionen som fag- og proceskonsulent
- Medskabelse af en opgaves indhold og rammer
- Interviewfærdigheder: at lytte og spørge
- Rådgivning i store og små grupper
- Håndtering af møder, kompleksitet og feedback

Det siges meget kloget et sted i bogen, at konsulenten/processtyreren er “samtalearkitekt”. Konsulenten må i denne position altid gøre sig følgende overvejelser: Hvorfor skal vi mødes med disse mennesker? Og dernæst tage stilling til: Hvem skal tale sammen om hvad, hvornår og hvordan? Denne ledetråd kan være til inspiration i de fleste konsulentopgaver fx ved mødeledelse, gruppesupervision, konflikthåndtering og kompetenceudviklingsforløb. Den giver ikke blot en overordnet ide om, hvad opgaven som konsulent er men kan også inspirere til at gå ned i de små detaljer, hvad angår måden, opgaven gribes an på.

Praksiseksemplerne fra bogen viser, at mennesker forstår og formidler de-



res erfaringer gennem de historier, de fortæller og ikke ved eksempelvis at diskutere sandhedsværdien med udgangspunkt i "objektive" beskrivelser eller ved at tage udgangspunkt i analyser og strategier.

Fortællinger og den relationelle kontekst har stor indflydelse på, hvad mennesker siger og gør. Bogen kommer med forskellige redskaber til, hvordan der gives mulighed for at se nærmere på dominerende narrativer for at udvikle andre fortællinger, nye temaer, genoplive oversete spor eller for at udforske, hvordan mennesker, relationer og organisationer bliver karakteriseret.

Konsultationsarbejdet kræver mange færdigheder, og PPRs psykologer kan hente meget fra bogen, når de skal være klædt på til at foretage kvalificerede afvejninger af fordele og ulemper ved de forskellige fremgangsmåder i opgaverne - og finde en relevant vej videre i de mange dilemmaer og forgreningsspunkter, de løbende støder ind i.

Det komplekse landskab, som PPR psykologen begår sig i, består af mere eller mindre modsatrettede positioner. Det kan være brugbart at dykke mere ned i nogle af de positioner, der ofte grænser op til positionen som psykologisk konsulent og hvilke dilemmaer, man befinder sig i, når man befinder sig i flere positioner på samme tid og se forskellene mellem at arbejde ud fra en ekstern og fra en intern position.

Bogen er særlig relevant i disse år, hvor skoler, institutioner og PPR undergår mange forandringer, og hvor der er et markant fokus på opkvalificering af det tværfaglige samarbejde omkring bl.a. udsatte børns udvikling og

inklusion. En udfordring er, at PPR psykologerne i disse sammenhænge ofte jonglerer rundt og er ekspert med viden fra det psykologiske og pædagogiske felt samtidig med, at de skal bringe deltagernes viden i spil ved rådgivning i store og små grupper, ved ressourcecentermøder på skolerne, ved netværksmøder m.v.

Efter læsning af bogen er vi nu vidende om, at organisationer klarer sig bedst, når de kan lade mange forskellige perspektiver og stemmer eksistere og tale sammen. Problemer opstår netop, når samtaler går i stå.

Bogen kan anbefales til PPR til den store del af arbejdet i de konsultative praksisformer – til PPR psykologer som medskabere af berigende og lærende processer i samarbejdet med andre faggrupper.

*Jette Lentz, tværfaglig leder og specialist i pædagogisk psykologi*

## Mennesket i hjernen

Kjeld Fredens: *Mennesket i hjernen – En grundbog i neuropædagogik 2.* udgave Hans Reitzels Forlag 2012, 198 kr, 423 sider

Det er anden helt gennemskrevne udgave af Kjeld Fredens bog om hjernen, og det er en bedrift. Den er så omfattende og indholdsrig, at man må tage hatten af for den. Bogens hovedbudskab er, at hjernen er plastisk. Dele, der ikke benyttes, forsvinder, mens dele der udnyttes vokser, forbedres og udvikler sig gennem hele livet. Det er et opgør med en klassisk opfattelse af

den voksne hjerne som et færdigdan-  
net system, der langsomt forfalder un-  
der ældningsprocessen. Helt fremra-  
gende er bogens afsnit om syv myter  
om hjernen (p49ff). To handler om høj-  
re og venstre hjernehalvdel. Én om, at  
vi kun bruger 10 % af hjernen. De to  
om hjernen som et statisk system har  
jeg allerede nævnt. Endelig er der my-  
ten om krybdyrhjernen.

Lige så centralt er bogens gennem-  
gang af begrebet *embodiment*. Hjernen  
er ikke et organ, en slag CPU, der kan  
forstås uafhængigt af den krop, som  
den befinder sig i. Både læring, tænk-  
ning og forståelse er så forankret i vor  
krop, at de ikke kan forstås uafhæn-  
gigt af den.

Jeg vil i det følgende komme med en  
række nedslag, der særligt gjorde ind-  
tryk på mig:

Skønt jeg har undervist i matematik  
og dens didaktik i over fyrré år, lærte  
jeg alligevel en del nyt i afsnittet om  
tal og matematik (p364-372). Lige så  
godt var det efterfølgende afsnit om  
læsning.

Spejlcelsesystemet, spejlneuroner og  
kroppens tænkning i verden handler  
om hele skalaen fra, hvorledes vi lærer  
ved at efterligne som ren imitation,  
over hvorledes vi udvikler både læring  
og empati ved at sætte os i en andens  
sted til pianisten, der træner et klaver-  
stykke ved at læse noderne og tænke  
sig, at han spiller den.

Afsnittene om *grammatisering* og  
den sproglige arbejdshukommelse og  
de forskellige typer hjernes kader er  
nærmest en klinisk håndbog. Det er  
forbløffende så mange forskellige slags  
afasi, der findes.

Hele afsnit 8 om sansning og sanserne  
er en fryd at læse.

Bogens store styrke er dens encyklo-  
pædiske og velskrevne oversigt af alle  
mulige aspekter af dens emnekreds.  
Det er en bog, der er læst grundigt kor-  
rektur på. Mit problem med bogen er,  
at den ikke er én fremragende bog men  
to bøger. Den ene bog om hjernen er  
uklanderlig. Den anden bog om neuro-  
pædagogik er god og omfattende, men  
syntesen mellem de to delemner lykkes  
ikke. Vi lærer, hvordan neuropædago-  
gen arbejder, men ikke som en direkte  
konsekvens af hjerneforskningen. Som  
jeg læser teksten er det en selvstændig  
empirisk forskning, der ligger bag di-  
daktikken og pædagogikken. Jeg glæ-  
der mig til tredje udgave, hvor de to  
dele smelter organisk sammen.

Et par mindre forbehold: Bogens for-  
klaring af begrebet ikke-lineær er for-  
kert (p32). Ordet *powerlaw* oversættes  
uheldigt med *magtlov*(p35) og *trial and  
error* underligt med *forsøg og fejl-meto-  
den* (p137). Et par bøger oversat til  
dansk omtales kun i deres amerikani-  
ske udgave.

Bogen anbefales kraftigt. Her er et  
skønt citat fra den: *Kærlighed til det,  
man gør, er måske den vigtigste og  
samtidig den mest oversete side ved al  
læring.*

Aadu Ott: *Låt hjärnen va' me' ...!*  
Tankespinneriet 2010, 241 Skr, 184 si-  
der

En lille letlæst bog, der også omhand-  
ler den nyere forskning om hjernen er  
Aadu Otts *Låt hjärnen va' me' ...!* Vi  
følger to venner med de sigende navne  
Thomas og Albert. Albert leder tvivle-

ren Thomas rundt i en række laboratorier for hjerneforskning og udfordrer hele tiden hans og læserens fordomme om sammenhænge mellem læring og hjerneforskning. Også den anbefales. Den burde nok oversættes, så også et dansk publikum fik adgang til den.

*Helge Kastrup, Seminarielæktor, UCC  
Blaagaard-KDAS*

## Tics & Tourette

Ingrid Sindø: *"Tics & Tourette"* Dansk psykologisk Forlag, 264 sider, 298 kr

Ingrid Sindø, forfatteren til denne bog er speciallæge i børne- og ungdomspsykiatri, Ingrid er privatpraktiserende i Sorø, hun har i mere end 10 år arbejdet med ticlidelser, og har derfor skrevet denne bog, med et indgående kendskab indenfor tics og tourette.

Bogen indeholder undervejs interviews. Interviewene samt efterfølgende beskrivelser giver et fint og meget ærligt nuanceret indblik i, hvordan tics opleves af de ramte. Familiernes egne erfaringer indgår på denne måde også i bogen med en lang række citater.

Bogen kan med rette læses af mennesker, der er i kontakt med personer, eller selv er ramt af tics og tourette. Forældre til børn med tics tænker jeg vil nyde godt af denne læsning. Det er en let læst bog, som uden meget forhåndsviden, giver en bred og let tilgængelig ballastviden om tics og tourette.

Bogen indeholder desuden meget tilgængeligt materiale, med henblik på praktisk anvendelse. Der er eksempler

i bogen, men familierne kan efterfølgende finde materialet på nettet, så de på egen hånd, kan få metoder som kan afhjælpe i familierne omkring de enkelte børn.

Jeg synes det er rigtig godt materiale, som er let at få fat på, og bliver gennemgået i bogen.

Ingrid Sindø beskriver hvordan forældrene i mange tilfælde kan hjælpe deres børn, til at få færre eller mere acceptable tics, men at det også er vigtigt at finde ud af, præcis hvilken tilgang der er den rigtige til det enkelte barn, da dette er individuelt.

Det er en yderst opdateret bog, som giver en praktisk indsigt i kroniske ticlidelser, som bl.a. Tourettes syndrom.

Bogen giver gode forslag til hvordan en dialog omkring tics kan vise åbenhed og støtte, med respekt for barnet, og uden negativ kritik omkring barnets tics:

*Eks fra bogen:*

*Mor: sikke mange lydtics du har i dag, hvordan kan det være?*

*Barn "det ved jeg ikke. Det var rigtig kedeligt i skolen i dag"*

*Mor Lad os snakke om det i aften, som vi plejer. Lige nu synes jeg du skal gå ind på værelset, indtil du har 'ticset mere af', ellers bliver jeg bims i hovedet af at høre på det, lav din (ynglings afslapningsmetode), så der er mere ro på når vi skal spise"*

*Barn: "ok"*

Jeg oplever som læser, at bogen i høj grad beskriver, hvordan det er vigtigt at støtte barnet og familien. Hvilken støtte, der kan være nødvendig i de en-

kelte tilfælde, så familien som system ikke lider unødvendig overlast. Ingrid Sindø tager forældrenes rolle, ansvar samt belastningsgrad meget seriøst, og denne beskrives og eksemplificeres, hvilket er endnu en grund til at det kan være en givtig bog at læse, både som lærere, pædagoger, sagsbehandlere og psykologer.

Familiernes egne erfaringer i kombination med den nyeste viden på området, gør at denne bog både giver en god indsigt, men også kan bruges som en opdatering, når man som professionel skal hjælpe og forstå børn og familier med ticlidelser.

*Psykolog Hannah Wang-Dantzer*

## **Om og om og om igen**

Sandra Bates og Anna Grønberg: *Om og om og om igen - Behandling af OCD, tvangstanker og tvangshandlinger.*

Dansk Psykologisk Forlag, 331 sider, 368 kr

Bogen er et resultat af en kulegravning af emnet – en proces der er løbet over en 2 – årig periode og udført af 2 erfarne fagfolk! Sigtet er at sprede viden om adækvat behandling af mennesker med tvangstanker. Målgruppen er således fagfolk, der arbejder med sygdommen – det være sig i sundhedssektoren, psykiatrien og på læreanstalter. Ved at fokusere på den nyeste viden indenfor KAT- feltet (kognitiv adfærdsterapi) vil det være en praktisk GUIDE for behandlere i frontlinjen og dermed en del af deres værktøjskasse.

Bogens opbygning består af 3 dele:

1. DEL. En teoretisk del, der giver almen indføring i tvangsadfærd – indlæringspsykologi og KAT ved tvangsadfærd
2. DEL. Handler om behandling af OCD og de pårørendes særlige situation og deltagelse i behandlingen.
3. DEL. Har overskriften FORSKNING og fokuserer på det grundlag, behandlingen hviler på. Teksterne er krydret med kliniske eksempler – stykket sammen af forskellige behandlingsforløb.

1. DEL tager udgangspunkt i problemet: Hvad vil det sige at lide af tvangsadfærd? Hvilken funktion har det? Forskellen på tvangstanker og tvangshandlinger – komorbiditet og ubehandlet OCD. Med hensyn til indlæringsteori skal behandleren kunne svare på, hvilke former på indlæringsteori der benyttes til at forklare adfærd, hvilken rolle kognition og sprog spiller, samt hvordan indlæringsteori bruges i analyse og behandling af tvangsadfærd. Indenfor KAT er det den funktionelle analyse, der guider behandleren og på s. 58 vises den grundlæggende og udviklede model. Dette suppleres med en detaljeret klinisk beskrivelse af KAT – behandling.

2. DEL fokuserer på behandlerens indsigt og viden i forhold til eksponering med RESPONSPRÆVENTION, som er den behandlingsform, der ifølge forskningen har den største effekt. EKSPONERING er det ene af de 2 ben i ERP – det andet ben er RESPONSPRÆVENTIONEN, der understøtter eksponeringen.

Dateindsamling og kortlægning er det halve af behandlingsarbejdet, og den funktionelle analyse er selve kernen og det vigtigste redskab. (s.111) Der er en udmærket brugbar beskrivelse af systematisk kortlægning og adfærdsanalyse.

Responsprævention og de pårørendes roller trækkes frem og supplerende modeller, der kan fremme ERP-behandling, beskrives. Fremhæves skal ACT (Acceptance and Commitment Therapy), som trods forskning ikke har vist entydige resultater på, at kognitiv terapi kan give bedre resultater end ERP samt DAT (Dialektisk Adfærdsterapi), der er udviklet i forbindelse med Borderline.

De pårørendes rolle fremhæves som ønskværdig og nødvendig, og det påvises, at pårørende, der reagerer med afvisning af tvangsadfærd, men samtidig vil hjælpe klienten, opnår de bedste resultater på livskvalitet og interpersonelle relationer.

3. DEL handler om FORSKNING og besvarer 7 vigtige spørgsmål:

1. Er KAT en effektiv behandlingsmetode ved tvangsadfærd?
2. Hvilke behandlingskomponenter påvirker hvilke dele af tvangsadfærden?
3. Er KAT bedre end lægemidler?
4. Hvilke metoder bør behandlingen gøre brug af?
5. Er der behov for kognitive metoder ved behandling af tvangsadfærd?
6. Kan forskningsresultater overføres til klinisk praksis?
7. Hvem har gavn af ERP?

Syv særdeles relevante spørgsmål, der besvares grundigt og detaljeret!

Bogens sidste kapitel beskriver, hvad det kræves for at blive behandlet og slutter med et EFTERORD, der handler om fremtiden. Fremhæves skal også nogle særdeles omfattende referencer, læsetips samt relevante skemaer til brug for behandleren. Allersidst ikke mindst et meget fyldigt og omfattende stikordsregister.

Alt i alt en meget grundig og detaljeret fagbog, der bygger på bred og omfattende forskning og skrevet sammen af erfarne fagfolk! At hvert kapitel indledes med et overblik og afsluttes med en opsamling fremmer læsbarhed og overskuelighed. En udførlig fagbog for behandlere!

*Birgit Marott, Aut. Psykolog, Lektor i psykologi*

## **Eksistentiel terapi**

Emmy van Deurzen & Martin Adams:  
*Eksistentiel terapi – en introduktion.*  
Hans Reitzels Forlag 2012. 223 sider.  
Vejledende pris 300,- kr

*Eksistentiel terapi* er en mangefacetteret introduktion til eksistentiel psykoterapi. Emmy van Deurzen og Martin Adams gør indledningsvis rede for eksistentiel terapies teoretiske baggrund. Efterfølgende præsenterer de grundantagelserne i eksistentiel psykoterapi og beskriver detaljeret, hvordan eksistentiel terapi kan udøves i praksis, samt hvilke overvejelser hos terapeuten, der er afgørende for et vellykket terapiforløb. Vigtige konkrete detaljer i sam-

spillet mellem klient og terapeut eksplificeres.

Nogle af bogens centrale temaer er:

- Historie og teoretisk baggrund for eksistentiel terapi
- Fænomenologisk praksis – kernen i eksistentiel terapi
- Den eksistentielle terapeuts særlige kendetegn
- Det gode livs kvaliteter
- Terapiprocessen og forandringsens natur
- Misforståelser omkring den eksistentielle metode

Forfatterne præciserer, hvordan terapeut og klient i den terapeutiske proces i fællesskab udforsker eksistentiel terapigrundantagelser, som er, at

- det er muligt at skabe mening i tilværelsen
- det giver god mening at gøre det
- individet har en evne til at træffe velovervejede beslutninger om livet og sin holdning til det
- man løser ikke vanskelige problemer ved at undgå dem
- den menneskelige natur er grundlæggende fleksibel
- mennesket kan lære af livet og overskride problemer

Den fælles udforskning foretages typisk med udgangspunkt i de fire grundlæggende dimensioner eller livsverdener i den menneskelige eksistens, som Binswanger har beskrevet: Umwelt, Mitwelt, Eigenwelt og Überwelt. Disse dimensioner gennemgås i det første kapitel og forbliver centrale forankringspunkter gennem hele bogen.

Eksistentiel psykoterapi er et meget komplekst tema, da der er tale om flere forskellige skoledannelser, som har det til fælles, at de bygger på samme vanskeligt tilgængelige filosofiske grundlag. For læseren er det en stor hjælp, at bogen er skrevet i et letlæseligt sprog og er forbilledligt systematisk opbygget.

Hvert kapitel indledes med et citat.

Det enkelte kapitel kan omfatte flere temaer, men hvert tema følges op af forslag til øvelser og afsluttes med en ramme med nøglepunkter.

I de mere praksisrettede kapitler udbygges budskabet desuden med konkrete eksempler.

Bogen udskiller sig ud fra anden litteratur om eksistentiel psykoterapi ved klart at bryde med berøringsangsten overfor konkrete terapeutiske anvisninger. Således giver bogen eksempelvis detaljerede bud på, hvordan man kan arbejde med følelser, med drømme, med angst og autenticitet, og hvordan man kan sætte den praktiske ramme for terapi.

*Eksistentiel terapi* er en indføring i eksistentiel psykoterapi og henvender sig til såvel terapeuter under uddannelse som til mere erfarne terapeuter.

*Henning Strand*

## **Far, mor og skilsmissen**

Anette Due Madsen (RED.): *Far, mor og skilsmissen – at være børnene i midten*. Dansk Psykologisk Forlag, 340 s., 348 kr

Drivkraften bag etablering af Center for Familieudvikling 2004 – Anette Due Madsen - har redigeret antologien, som består af artikler fra erfarne fagfolk, der beskriver skilsmisssituationen set fra børnehøjde og derfra giver de voksne omkring børnene gode råd og anvisninger på at komme positivt videre i livet.

Indlæggen tager udgangspunkt i Center for Familieudviklings konference: "En håndsrækning til den brudte familie." Dansk Psykologisk Forlag opfordrede til at samle og åbne bidragene, så "håndsrækningen" kunne blive flere til del. Dette er hermed gjort!

Forfatterne og interviewede personer er forskellige i alder og baggrund. Der er 14 bidragsydere, hvor den yngste er 9 år. Bogen består af 18! kapitler, og er delt op i 2 dele: 1. Del med focus på "Børnene mellem de voksne" og 2. Del "De voksne omkring børnene". Det er svært at fremhæve de enkelte kapitler, da de hver for sig rummer værdifulde budskaber og refleksioner, men centrale overordnede budskaber vil blive trukket frem. Eksempelvis lindres børns sorg ikke af masser af nyt legetøj – og at sætte grænser er ikke det samme som at skælde ud. Tryghed er at vide, hvad der skal ske – f. eks i forbindelse med højtiderne.

Børnenes situationer er illustrativt eksemplificeret af genkendelige jordnære situationer – kombineret med masser af gode råd! Vi skal møde børnene, hvor de er, og deres reaktionsmønstre og mestringsstrategier beskrives illustrativt som f. eks.: Østersbarnet, linedanserbarnet, mæglerbarnet, kaktusbarnet, afstandstageren og partifællen.

Anderkendelse og at have et rum, hvor barnet kan møde ligesindede, er vigtigt og centralt.

OAS – Oplevelse Af Sammenhæng (Antonowsky 2000) effektualiseres af forståelighed – håndgribelighed – og meningsfuldhed i grupperne. Hovedbegreber, der forklares særdeles kompetent.

Og så bør Olgas råd til de voksne læses af alle forældre! Det er et rørende, centralt kapitel, der yderligere understreges af eksempler og cases fra Børnetelefonen.

Også forskning om børn fra brudte hjem inddrages og slutter med at opstille gode råd til forældre, så de kan se, hvordan de skal forebygge og hjælpe børnene gennem en skilsmisse.

2. DEL handler om de voksne omkring børnene og Anette Due Madsens kapitel om gode råd til konstruktiv kommunikation – krydret med velkendte illustrative billeder på hverdagens "kommunikationshæmmere", som er optrapning, nedvurdering, negativ fortolkning, tilbagetrækning - er bestemt læseværdige og tankevækkende. Det er vigtigt at være bevidst om kommunikationsfremmere. Samarbejds vigtige kunst beskrives. Klare kommunikationsregler og samarbejdsformer fremhæves. Et PREP – kursus kan tilgodegode disse færdigheder, hvis man har behov. Forudsætningen er at bede om hjælp. "Den der beder om hjælp, er sjældent hjælpeløs". (Dahl 2011). Livet kan blive godt igen, og det skal børnene opleve!

Børnefamiliens udvikling gennem de sidste 50 år belyses af Per Schultz Jørgensen. Moderens involvering i er-



hvervslivet og faderens plads i familien skaber nye udfordringer. I skilsmisse-situationen er statsforvaltningen barnets advokat. Dens arbejde og beføjelser beskrives. Fælles forældremyndighed og deleordninger forklares, og bo-pælførældrenes beføjelser og økonomiske fordele fremhæves.

Bogen slutter med "Vejen videre", hvor medmenneskelig godhed, selvrefleksion, opgør med skyld og ansvar slutter med henvisning til: – Kæmp for kærligheden – en grundbog i voksenundervisningsprogrammet PREP, der er pædagogiske kurser til hjælp for at fremme det gode parforhold.

Sidst er der fyldestgørende litteraturliste til hvert kapitel, beskrivelse af den enkelte forfatter og ikke mindst en flot oversigt over myndigheder og organisationer, hvor man kan hente yderligere vejledning og hjælp.

En flot bog!!!der kan anbefales på det varmeste! Letlæselig og overskuelig! Bør læses af forældre og samtlige implicerede!

Bogen har en indsigt og bredde, der igangsætter refleksion og konstruktiv tænkning.

*Birgit Marott, Aut. psykolog, Lektor i psykologi.*

## Jeg SKAL gøre det

Anne Vibeke Fleischer og Rikke Mølbak: *Jeg SKAL gøre det*. Dansk Psykologisk Forlag, 56 sider, 168 kr

Fleischers og Mølbaks bog "Jeg SKAL gøre det" har undertitlen "Eva og Carl

har tvangstanker og "handling". Bogen er en del af serien "Psykologi for børn", omhandlende psykologi "i børnehøjde", og bogen er skrevet for at skabe mulighed for at tale med børn om vanskelige emner som f.eks. problem-vrede, tvangstanker og "handling". Bogen er skrevet til børn i børnehave og indskoling, som har "besværigheder" på disse områder.

Forfatterne er meget tydelige i deres læsevejledning af bogen, hvor de anbefaler at den voksne starter med at læse *forordet*, hvor bogens formål som redskab til at dæmpe barnets angst ved at afmystificere og skabe bedre forståelse af tvangen fremgår. Her forklares også vigtigheden af, at børnene læser bogens historier sammen med den voksne, så spørgsmålene i historierne kan danne oplæg til diskussion – uden facit.

Forfatterne anbefaler herefter den voksne at læse *efterordet*, hvor de psykologiske faktorer omkring tvangstanker og -handling gennemgås.

Her beskrives bl.a., hvad forfatterne kalder "normalt tvangspræg", som er naturlige led i barnets udvikling i form af vaner og ritualer i forskellige situationer, og som plejer at gå over af sig selv som almindelige perioder i barnets udvikling. Tvangspræg ligner på mange måder vaner, stereotyper og ritualer – men er forbundet med angst, og der kan være magisk tænkning inde i billedet.

Herefter beskrives, hvordan man kan definere og diagnosticere tvangspræg, tvangstanker og tvangshandlinger, samt barnets oplevelse af tvang.

Efterfølgende beskrives, hvordan man kan sætte ind overfor tvangens

forskellige udtryksformer. Her foreslår forfatterne at dele indsatsen op i tre områder: Vurdering af barnets dagligdag, information til voksne i barnets dagligdag, samt hvordan man kan sætte ind over for barnet selv, og denne indsats beskrives grundigt med gode forslag til, hvordan man som voksen bl.a. må vurdere, hvorvidt nogle tvangsting kan accepteres i hverdagen, og hvilke tvangshandlinger, der ikke er hensigtsmæssige hvornår. Der diskuteres også, hvorvidt de voksne bør "gå med på" barnets tvangstanker/handlinger, og der foreslås måder, hvordan man kan "indramme" tvangstanker/handlinger.

Et afsnit handler om ideer til, hvordan den voksne sammen med barnet kan "holde sammen" imod tvangen – og at det er vigtigt for barnet at opleve "fælles front" mod tvangen.

Det beskrives, hvordan man kan hjælpe barnet med at sætte ord på tvangen, så det kan få mulighed for at tale herom med andre – og for at forstå sig selv bedre.

Muligheden for medicinering nævnes, men det understreges, at medicinering aldrig bør være eneste behandlingsinitiativ, men kan være supplement til psykologisk og pædagogisk indsats.

Herefter beskrives, at børn med tvangspræg, tvangstanker og tvangshandlinger har tendens til at være stive i deres tankegang, og hvordan dette kan skabe konflikter i hverdagen. Forfatterne optegner herefter forskellige muligheder for, hvad der kan være på spil for barnet, hvordan man i hverdagen kan træne fleksibilitet på mange forskellige områder – og at denne træ-

ning bedst varetages af de voksne, der kender og omgås barnet i dagligdagen.

Først efter at have læst for- og efterord anbefaler forfatterne, at man læser historierne sammen med barnet.

Historiernes hovedpersoner er den 5årige Carl, som går i børnehave, og som "drilles" af tanker, så han bliver "nødt til at gøre ting, som han godt ved er lidt dumme. Eva, den anden hovedperson, er 8 år og går i skole – fagligt dygtig, men som "bliver flov", når andre opdager, at hun gør de samme ting mange gange.

Historierne beskriver i tekst og tegning hverdagssituationer, hvor børnene kommer i konflikt med deres omgivelser og bliver vrede og kede af det. Nederst på siderne – tydeligt adskilt fra historieteksten – foreslås forskellige spørgsmål, man kan snakke med barnet om for sammen at reflektere over, hvad der kan være på spil for barnet, når han/hun reagerer, som han/hun gør? – og hvorfor omgivelserne mon reagerer, som de gør? – og hvordan andre mestrer sådanne situationer?

Bogens formål om at hjælpe børn med tvangstanker og tvangshandlinger, er fint opfyldt – også at hjælpe de voksne og andre børn, som kender disse børn, til at forstå dem bedre og hjælpe dem. Det er en velkomponeret bog med gode definitioner og beskrivelser af problemstillingerne – såvel hvad der kan ses som almindelige faser i børns udvikling, og hvad der kan ses som bekymrende. De forskellige måder at opdele interventionen på samt opdelingen af de forskellige kendetegn giver rigtig god hjælp til forståelse og ideer til træ-

ning i hverdagen – alt dette, oplever jeg, er bogens helt store styrke.

Bogens historier er gode pædagogiske oplæg til refleksion og samtale mellem børn og voksne, hvor barnet får mulighed for at genkende sig selv i de dilemma-situationer, som hovedpersonerne føler sig hensat i, og de røde “fodnoter” giver rigtig gode forslag til opsummering af dilemmaet samt oplæg til diskussion omkring, hvad der står på spil og fælles refleksion omkring muligheder.

*Grete Binger, Psykolog*

## **Mentalisering i mødet med udsatte børn**

Janne Østergaard Hagelquist: *Mentalisering i mødet med udsatte børn*. Hans Reitzels Forlag, 236 sider, 268 kr

Janne Østergaard Hagelquists bog har som formål at fremme den “kunst”, det er, at kunne mentalisere i det professionelle møde med omsorgssvigtede og traumatiserede børn og unge – at mentalisering ikke blot kan forklares med empatibegrebet, men at der i mentaliseringsbegrebet *yderligere* indgår en opmærksomhed/bevidsthed omkring *egne* mentale tilstande og reaktioner i samspillet.

Bogen giver en indføring i mentaliseringsbegrebet samt mentaliseringsbaseret behandling, og forfatteren har omhyggeligt beskrevet relevante teorier, så de opleves lettere tilgængelige, ligesom de mange virkelighedsnære praksiseksempler har til formål at omsætte teorierne til hverdagssituationer

med omsorgssvigtede og traumatiserede børn og unge.

Bogen er bygget op, så de centrale begreber defineres i første kapitel, hvor også fire forskellige former for omsorgssvigt defineres: fysisk og psykisk omsorgssvigt – aktivt såvel som passivt.

I andet kapitel gennemgås så den indstilling, som er selve grundlaget for mentaliseringsbaseret behandling af disse fire former for omsorgssvigt. I dette kapitel introduceres også fem begreber som danner ordet ÅBENT: Åbenhed, Balance, Empati, Nysgerrighed og Tålmodighed – tilsammen hjælper dette hukommelsen til at huske denne indstilling i komplicerede samspilssituationer.

Alle begreber gennemgås i forhold til almindelig udvikling samstillet i forhold til omsorgssvigtede og traumatiserede børn og unge – og hvorledes dette kan balanceres i forhold til de professionelle.

På dette grundlag er de efterfølgende kapitler i bogen bygget op, så de supplerer hinanden. Hele tiden tages udgangspunkt i den trygge og harmoniske relation til en primær omsorgsperson som grundlag for barnets tilknytning og udvikling, hvor barnet tilbydes udviklingsfremmende samspil, og hvor barnet støttes i at lære at regulere sine følelser – og lærer at mentalisere. Efterfølgende vises eksempler på, hvad der sker, når barnet ikke tilbydes disse forhold i sin udvikling.

Alle begreber gennemgås grundigt ud fra den normaludvikling, som efterfølgende danner udgangspunkt for “fejl” udvikling – hele tiden tæt knyttet til case-beskrivelser, som viser, hvor-

dan denne viden i praksis kan anvendes til at forstå og handle i hverdags-situationer og behandlingsarbejde med omsorgssvigtede og traumatiserede børn og unge.

Forfatteren giver herefter kort beskrivelse af selvets udvikling gennem relevant spejling af omsorgspersonernes kommunikation i det gensidige samspil i relationen – og afvigelser herfra.

Kapitlet afsluttes med en opsamling omkring “den mentaliserende indstilling”, samt hvornår og hvorfor denne indstilling bruges.

Det fjerde kapitel bygger videre på de linjer, der er “lagt ud” i de foregående kapitler om indstilling, tilknytning og samspil med udgangspunkt i den almindelige ’trykke’ udvikling relateret til den ’belastede’ udvikling.

Udgangspunktet tages igen i en konkret case-historie der beskriver en mentaliseringsbaseret pædagogik samt en terapimodel for mentaliseringsbaseret tilpasset arbejdet med børn og unge.

Ud fra case-historien beskrives, hvordan man i behandlingsarbejdet kan støtte opbygning af et “sammenhængende selv”.

I det femte kapitel defineres og skelnes mellem *traumer* og *tilknytnings-traumer*.

Traumer kan være upersonlige eller personlige, og forskellige efterreaktioner beskrives med casehistorier – hvordan selve hændelsen, oplevelsen og omsorgspersonens reaktioner herpå har betydning for hvilke efterreaktioner, barnet/den unge udvikler.

Tilknytningstraumer defineres på baggrund af de tidligere beskrevne fire

typer omsorgssvigt og beskrives igen gennem case-historier med efterfølgende grundig opsamling.

I sjette kapitel introduceres traumebehandlingsmodellen STORM.

Der tages udgangspunkt i en konkret casehistorie, hvorigennem STORM-modellen gennemgås, og hvor de enkelte elementer/begreber knyttes med henblik på behandlings- og netværksfokus.

Bogen afsluttes med at have fokus på *udviklingstraumer*.

Forfatteren beskriver i kapitel syv, hvordan amerikanske teoretikere, der arbejder med omsorgssvigtede og traumatiserede børn og unge, forsøger at få en ny diagnose med i det amerikanske diagnosesystem DSM. Grundtanken herfor er udviklingstraumatiserede børns og unges vanskeligheder i forhold til at regulere deres følelser, fysik, opmærksomhed, adfærd, selvet og relationer. Forfatteren skelner mellem tilknytningstraumer og udviklingstraumer, idet barnets mange forskelligartede efterreaktioner på udviklingstraumer skaber nye vanskeligheder ved hver ny udviklingsfase, hvorved barnets symptomer kompliceres i takt med dets udvikling.

Igen modstilles almindelige børns almindelige udviklingsmæssige udfordringer med, hvilken betydning det har for et barn, der lever med alle fire former for udviklingssvigt – beskrevet gennem casehistorier. Formålet hermed er at skabe forståelse for barnets adfærd, som gør det muligt at indgå i et mere mentaliserende samspil med barnet/den unge.

Kapitlet afsluttes med at gøre opmærksom på, at der hos omsorgssvig-

tede og traumatiserede børn kan ses en asymmetrisk udvikling, hvor barnet/ den unge kan have udviklet helt alderssvarende kompetencer i nogle situationer, mens det i andre situationer ikke har udviklet sig efter "normen" – og det påpeges, at "for at kunne indgå i et mentaliserende samspil med disse børn er dette helt essentiel viden".

I kapitel otte danner et barns historie og behandlingsforløb baggrund for en beskrivelse af et barn med sådanne udviklingstraumer. Fokus sættes på at etablere sikkerhed som basis for udvikling af tilknytning og gennem en mentaliserende holdning i relationsarbejde at lære barnet at registrere, kategorisere og sætte ord på sine følelser, som er basis for at kunne regulere disse.

Ressourcefokus bliver beskrevet som grundlag for opbyggelse af de evner, barnet besidder sin asymmetriske udvikling til trods – og kapitlet afsluttes med en opsamling.

Med denne bog bliver man som læser sat grundigt ind i teorier omkring mentalisering, udvikling og tilknytning – hele tiden sat i tæt relation til gode beskrivende praksiseksempler.

En af bogens store styrker er, at forfatteren i sit sprog samt i bogens konsekvente opbygning med sine mange praksiseksempler formår at gøre vanskelige teorier tilgængelige for forståelse og anvendelige for praksis.

Det er denne læsers indtryk, at forfatteren i hele sin holdning demonstrerer en dyb indlevelse i de omsorgssvigtede og traumatiserede børn og unge, samt de mangeartede udfordringer disse børn og unge står overfor gennem deres udvikling.

Herudover har forfatteren fokus på de voksne, som i deres professionelle møde med disse børn og unge ofte kan føle sig frustrerede. Her kan denne bog med sin dybe indsigt og loyale indlevelse være rigtig god indføring i, hvordan man gennem en mentaliserende indstilling kan anvende denne tilgang i hverdagssituationer og behandlingsarbejde.

*Grete Binger, Psykolog*

## Ledergruppen

Inge Schützsack Holm: *Ledergruppen – dynamiske læreprocesser*. Hans Reitzels Forlag 2012. 267 sider, 275 kr.

*Ledergruppen – dynamiske læreprocesser* er en bog om fænomener i ledergrupper. Forfatteren tager afsæt i en empirisk undersøgelse, som forstås og tolkes i en psykologisk referenceramme.

Efter at have læst bogen sidder jeg tilbage med en sjælden, men god oplevelse af at være blevet beriget og kloget på min egen position som leder. Denne oplevelse tilskriver jeg Inge Schützak Holms evne til

at fange nogle helt centrale paradokser, dilemmaer og problematikker, som er genkendelige for mig og som angiveligt er udbredte i ledergrupper, selvom de sjældent bliver italesat.

Den empiriske undersøgelse af livet i ledergrupper, som forfatteren selv har gennemført, har været en væsentlig inspirationskilde for hende, og hun giver gennem hele bogen citater fra interviewundersøgelsen, som – i skøn

forening med teori og analyser – giver læseren en oplevelse af autenticitet.

Gennem brugen af interview og observationer præsenterer ISH fænomenet (ledergruppen) fra indersiden og hendes gedigne og sammenhængende teoretiske refleksioner, som bygger på psykologi og tilstødende videnskaber, fremstår konsistente selvom ISHs tilgang er multiteoretisk. Hun inddrager både udviklingspsykologi, socialpsykologi, neuropsykologi, systemteori og psykoanalyse.

Noget af det jeg sætter meget pris på i bogen er, at ISH undgå at pege på de lette løsninger, men fastholde kompleksiteten i sine beskrivelser, analyser og vurderinger. Således accepterer hun, at man i ledergruppen må manøvrere i paradokser, som hverken kan opløses eller fjernes. Som et eksempel på dette betoner hun dualiteten mellem individ og gruppe, som er præget af det enkelte menneskes eksistentielle dilemma: at vi på samme tid har behov for at opleve os inkluderet i et socialt fællesskab og har behov for autonomi i betydningen, at have en eller anden grad af kontrol over vores eget liv. Denne grundlæggende forståelse, at man i ledergruppen hele tiden befinder sig i spændingsfeltet mellem autonomi og fællesskab, genkendes efterfølgende i mange af bogens beskrivelser og analyser.

Det er forfriskende for den lidt kritiske læser, at ISH forholder sig uærbødigt overfor mange af de myter og påstande, der tages for givet i megen managementlitteratur. Det kan hun bl.a. gøre, fordi hun tager sin egen empiri alvorlig. Eksempelvis gør hun op med myter om faseteorier og teorier om, at

grupper skal sammensættes af forskellige personlighedstyper.

ISH beskriver, hvordan mange ledergrupper fungerer dysfunktionelt og hun finder, at det er vanskeligt at se, hvem i den organisation, de er en del af, der kan gribe ind over for en sådan ledergruppen. Mange ledergrupper lever også deres eget skjulte liv med konkurrence, rivalisering, magt, endeløse diskussioner og kedsomhed. Ifølge ISH lever sådanne ledergrupper ofte ikke kun skjult for organisationen, men meget af det, der foregår, er også skjult for gruppen selv.

ISH præsenterer mange tabuer, som sjældent omtales i ledelselitteratur. For blot at nævne et eksempel, skriver hun, at interviewene viser, at de fleste ledere på alle niveauer ikke ser ledergruppen som deres primære gruppe, men derimod ser deres egen gruppe i eget forretningsområde, som deres primære gruppe. Men det forties i ledergruppen, da det er tabu.

Også den velfungerende ledergruppe karakteriseres i bogen. Det er gruppen, som især er præget af en høj grad af tryghed, der giver mod til at sige tingene højt, til at være uenige, til at tage konfrontationerne – til at gå op mod flertallet, når det er nødvendigt.

ISH foregiver ikke at beskrive generelle, eviggyldige fænomener i ledergrupper, men præciserer, at hun tager udgangspunkt i de konkrete interview, hun har gennemført med ledere, som har fortalt om deres konkrete erfaringer i de særlige kontekster, de er en del af.

Gennem bogens ni kapitler præsenteres læseren for forskellige aspekter af livet i ledergrupper.

Jeg glæder mig over, at jeg gennem læsning af *Ledergruppen – Dynamiske læreprocesser* selv har fået en mere nuanceret forståelse af mange af de fænomener, som udspilles i de ledergrupper, som jeg selv er en del af, ligesom nogle af mine egne reaktioner i disse grupper har fået ny mening for mig.

Jeg kan varmt anbefale bogen.

*Henning Strand*

### **Aktivitetsbog for børn med ADHD**

Lawrence E. Shapiro: *Aktivitetsbog for børn med ADHD. - Hjælp til at opnå selvtilid, sociale færdigheder og selvkontrol.* Dansk Psykologisk Forlag. 200 sider. 278 kr

Netop nu hvor focus som ingensinde før! er rettet mod diagnosen ADHD – ikke mindst i forbindelse med inklusionsbegrebet!- kommer bogen som kaldet!

En selvhjælpsbog til de børn, der har nået en alder og indsigt, der stiller krav til forståelse og handlen. De børn, der vil vide, hvorfor de alt for tit kommer i miskredit og har brug for at vide, hvad de(r) kan gøre(s).

Et mere kærkomment tidspunkt kunne næppe findes!

Forfatteren starter med et kort afsnit til forældrene, hvor han viser sin indsigt og sit kendskab til dagligdagens problematikker og forældrenes roller. Det kræver en bestemt viden og særlige færdigheder, tålmodighed, et særligt engagement og vilje til at tale barnets sag. På trods af et fagligt potentiale over gennemsnittet, betyder

børnenes problemer med at koncentrere sig og få afsluttet opgaver, oftest at de underpræsterer. Børnene har problemer med at få venner, begå sig og forstå reaktioner.

Bogens formål er at give forældre og børn hjælp til at klare disse Situationer. Forældrenes støtte og vejledning er uvurderlig!

Afsnittet henvendt til børnene viser forfatterens indsigt og forståelse for børnenes problemer og afdækker samtidig bogens opbygning: Del 1, der handler om SELVBEHERSKELSE, hvordan man opfører sig, så man ikke får problemer – Del 2: Problemer i skolen – Del 3: Venner og Del 4: Om dig selv, hvorfor du er noget særligt. Til hver del er der knyttet 10 – 12 aktiviteter, som barnet selv – måske med hjælp fra en voksen – kan udføre. “Arbejder du målrettet og energisk vil du lære, hvordan man opfører sig, klarer sig bedre i skolen, får nye venner, og hvorfor du er noget særligt!”

Altså en stringent opbygning med en klar målsætning. Meget relevante aktiviteter! Eksempelvis øvelsen (s. 20) hvor barnet gennem refleksion skal forstå, hvorfor den voksne reagerer positivt eller negativt på barnets adfærd. En rigtig god øvelse til at få bedre selvindsigt.

Derimod er lærerens udsagn (s. 77) omkring hjemmearbejde, hvor han truer med omgang, måske knap så pædagogisk.

Øvelserne i forbindelse med prøveforberedelse er gode, men rækkefølgen (s. 103) lidt uklare selv om udsagnene er fine. På samme måde kan det være svært at sortere kammeraters udsagn i forhold til begrebet harmløshed. Hvad



er det værste? Til gengæld er øvelserne omkring det at styre sin vrede særdeles brugbare.

Alt i alt en særdeles vedkommende og aktuel bog, der lever op til sit formål. Let læst! – selv om der af og til forekommer svære ord, der har brug for en forklaring af den voksne, som er en nødvendig medspiller. Det 4. kapitel, der handler om selvindsigt, er særdeles værdifuldt. At have det godt med sig selv er helt afgørende. Og bevidstheden om, at ADHD er et problem – du kan lære at leve med – er helt fundamental! Bevidstheden om, “at de er noget særligt”, er det konstruktive, positive grundlag, bogen hviler på.

Bogen kan absolut anbefales til alle, der beskæftiger sig med børn, der har diagnosen ADHD. Der er meget at hente!!! Ikke mindst for børnene selv.

*Birgit Marott, Aut. psykolog, Lektor i psykologi*

## Forelsk dig ikke i dine egne hypoteser

Gianfranco Cecchin, Gerry Lane & Wendel A. Ray: **Uærbødighed og fordomme**. Forlaget Mindspace 2012, 144 sider, 198 kr

*Uærbødighed og fordomme* indeholder udvalgte tekster fra to bøger, som i starten af 1990'erne, fik stor betydning for udviklingen i systemisk familierapi og inspirerede mange terapeuter, som fandt en 2. ordens kybernetisk tilgang til det terapeutiske arbejde vigtig.

Bogen fokuserer på de fordomme vi bringer med os, og som guider vores tænkning og handlinger.

Ordet, “fordom” anvendes ikke i den udbredte negative betydning, men defineres i al sin korthed som en forudfattet præference eller ide. Dvs. alle de forestillinger, vi uundgåeligt bringer med os uden at være bevidste om dem. Fordommene er den viden, vi er sikre på, det indlysende, og derfor stiller fordomme ikke spørgsmål. Ordet, fordomme bruges således i betydningen “forforståelse”. Uærbødighed er i modsætning til fordomme en praksis, som hele tiden stiller spørgsmål. Uærbødighed er det uafsluttede.

I bogens danske indledning præsenterer Jacob Mosgaard kort de grundlæggende begreber i den form for systemisk familierapi, som blev udviklet af Milanogruppen.

De efterfølgende kapitler består af en vekslen mellem teoretiske overvejelser og meget velvalgte og illustrerende cases – hvor en terapeuts eller supervisors uærbødighed overfor egne hypoteser eller overfor udbredte teoretiske forståelser fører til et gennembrud i terapien eller supervisionen.

Spændingsfeltet mellem klienternes fordomme og terapeutens fordomme er i fokus bogen igennem og casene illustrerer på mange forskellige måder, hvordan selv gedigne og hævdvundne terapeutiske forforståelser kan komme til at blokere for den terapeutiske proces, og hvordan uærbødighed overfor forforståelserne kan genoprette en undersøgende, udforskende tilgang.

Forfatterne viser ikke blot, hvordan uærbødighed overfor egne teorier og overfor dominerende koncepter i ens

egen organisation kan være måden at komme videre på i et ellers fastlåst terapeutisk forløb; men de giver også eksempler på, hvordan en uærbødig tilgang kan stille terapeuten overfor store udfordringer i sin organisation, fordi uærbødighed af nogle opfattes som et brud på loyaliteten.

*Uærbødighed og fordomme* er en påmindelse om, at vi kun kan skabe forandring i sociale relationer ved at ændre os selv, og at noget af det vanskeligste at ændre er det, vi tager for givet, fordi vi netop ikke stiller spørgsmål til det. Det sidstnævnte er både styrken og svagheden ved fordomme. Når terapeuten handler på grundlag af internaliserede implicite og ureflekterede værdier og fordomme spares energi, da der ikke bruges energi på at reflektere over dilemmaer eller på at problematisere valg. Men fordommene repræsenterer også terapeutens implicite tro på, hvad der er rigtigt for klienten, og her tager han/hun ofte fejl, og hvis man som terapeut giver udtryk for tolkninger, som bygger på sådanne fejlslutninger, risikerer man at svække den terapeutiske relation.

Selvom teksterne i *Uærbødighed og fordomme* oprindeligt henvendte sig til familierapeuter, rækker bogen langt ud over familierapiens rammer.

I flere andre psykoterapitraditioner end systemisk familierapi ses uærbødighed overfor egne forforståelser som noget helt centralt. Det gælder f.eks. humanistiske og eksistentialistiske terapiformer, men ingen andre har udfoldet fænomenet så overbevisende, inspirerende og indlysende som Cecchin m. fl. gør i denne bog.

*Uærbødighed og fordomme* vil også være spændende og relevant læsning for ledere, konsulenter og andre som har brug for og ønsker inspiration til at udvikle en mere undersøgende, nysgerrig tilgang til hverdagens udfordringer.

Henning Strand

## Er du dum eller hva'?

Jeanne Fløe (red.), *Er du dum eller hva'? Om børn og unge der får en hjerneskade*. Frydenlund 2012. 178 sider. 249 kr

Bogens første del er skrevet af professionelle, der på forskellig vis arbejder med rehabilitering efter erhvervede hjerneskader. Tilsammen giver de 10 kapitler et meget praksisorienteret men teoretisk velfunderet overblik over, hvad hjerneskader er, hvilken indflydelse de har for personens funktionsbetingelser og metoder til at kompensere for skaderne. Der lægges megen vægt på konsekvenserne ikke blot for den ramte men også for familien som helhed. Navnlig kapitlerne om udtrætning og sorg rummer mange spændende konstateringer.

Det er flot, at et så kompliceret område kan beskrives på 80 sider, og teksten er da også sine steder meget koncentreret.

Bogens anden del er 11 beretninger fra børn og unge, der har fået en hjerneskade. De er skrevet af unge og af deres nærmeste familie. Man får et stærkt indtryk af i hvor høj grad en erhvervet hjerneskade kan spille ind i en families liv og livsbetingelser, og hvor

stor indsats der kræves af hele familien. Selv for de meget ressourcestærke familier, der har leveret bidrag til bogen, er der tale om meget voldsomme ændringer, der kræver et stort følelsesmæssigt og praktisk overskud og et solidt netværk. Man tør ikke tænke på, hvordan det vil gå familier, der ikke har dette overskud.

Det der karakteriserer familierne er, at de har kunnet udnytte et velfungerende behandlingssystem optimalt, og at de har kunnet være med til at skabe et tillidsfuldt forhold til de professionelle hjælpere. Samtidig får man indtryk af, hvor svært det er for de fjerne omgivelser som lærere, venner og jævnaldrende at forstå, hvad en hjerneskade indebærer.

Bogen er anbefalelsesværdig, fordi den giver et godt overblik over de mangesidige problemer, der opstår i forbindelse med erhvervede hjerneskader, men også fordi den er gennemsyret af en optimisme om at det nytter at gøre noget.

*Henning W. Nielsen*

## Hvad er pædagogik

Gunn Imsen: *Hvad er pædagogik*. Akademisk Forlag 2012, 171 sider, 229,- kr

Gunn Imsen er norsk professor i pædagogik. Hun har skrevet en række bøger om pædagogisk psykologi og generel didaktik. I *Hvad er pædagogik* udfolder Gunn Imsen rigtig mange facetter af sammenhængen mellem teori og praktisk pædagogik. Selvom der er god teoretisk tyngde i bogen, er den letlæselig,

fordi hun skriver forbilledligt klart og forståeligt, selv når det gælder komplekse forhold.

Bogen består af syv kapitler, som omhandler følgende temaer:

Pædagogikkens historie, hvor skiftende ideer om forskning, skole og uddannelse gennemgås.

Opdragelse, undervisning og socialisering samt viden, læring, motivation og dannelse. Forældre har altid forsøgt at opdrage deres børn, så de kan fungere i familien, i skolen og som samfundsborger. Mens opdragelse og undervisning er vilde, planlagte fænomener, er socialisering den samlede påvirkning, børn og unge udsættes for, både planlagte og tilfældige påvirkning i samfundet.

Pædagogisk forskningsmetodologi. Det pædagogiske vidensfelts to søjler – den normative, som siger noget om, hvordan opdragelse og undervisning bør være og den empiriske, der beskriver og analyserer, hvad der sker i praksis – og sammenhængen mellem dem gennemgås. Kapitlet giver et indblik i bredden i det pædagogiske forskningsfelt og der rettes bl.a. fokus mod lærerens praksisteori.

Forholdet mellem teori og praksis. Pædagogik er som udgangspunkt en praktisk aktivitet, men her handler det først og fremmest om den skriftligt formulerede pædagogik.

Forholdet mellem individ og samfund belyses nærmere. Dilemmaer og paradokser som: i hvor høj grad skal pædagogikken prioritere individualismen eller fællesskabet, er centrale. Disciplineringens historie bringes på banen her, fra fysisk straf op til midten af det 20. århundrede over antiautori-

tære strømninger til klasseledelse i det 21. århundrede. Sagt på en anden måde har mennesket både brug for at være en del af fællesskabet og at handle autonomt, og hvordan kan vi forholde os til dette paradoks. Principperne for lighed og solidaritet inkluderer en stor mængde forskellighed, men med lige rettigheder og pligter. Dette tema bliver overgangen til kapitel 6.

Pædagogikkens politiske dimension. I hvor høj grad skal skolen på den ene side bidrage til at skabe fællesskab i samfundet og at opdrage til demokrati og sammenhængskraft og på den anden side fremme hver enkelt elevs interesser. I dette kapitel forholder forfatteren sig også til de nye styrings- og kontrolsystemer, der er kommet ind i

skolen og derned mødet mellem økonomiens styringslogikker og professionens helhedsorienterede kompetencer.

Epilog: fremtidens pædagogik. Her gør forfatteren sig tanker om udviklingen i lyset af nogle af de spændingsfelter, pædagogikken befinder sig i: Teori – praksis og individualisme – fællesskab.

*Hvad er pædagogik* giver et overblik over pædagogikkens genstandsfelt i en foranderlig verden. Gunn Imsen har formået at skrive en bog, som vil være interessant og givende for såvel praktikere som for teoretikere.

Bogen har også givet mig lyst til at læse nogle af de andre bøger i serien, f. eks. *hvad er socialantropologi*, *hvad er sociologi*, *hvad er videnskabsteori*, *hvad er historie*, *hvad er etik* osv.

*Henning Strand.*

## **Forfattere til temanummer om skoleklassen:**

### **Peter Ø. Andersen**

Lektor på Institut for Medier, Erkendelse og Formidling. Københavns Universitet.

### **Helle Rabøl Hansen**

Ph.d. og ansat på Institut for Uddannelse og Pædagogik. Århus Universitet (Campus Emdrup).

### **Inge Henningsen**

Seniorforsker tilknyttet Institut for Uddannelse og Pædagogik. Århus Universitet (Campus Emdrup).

### **Jette Kofoed**

Lektor på Institut for Uddannelse og Pædagogik. Århus Universitet (Campus Emdrup).

### **Maja Røn Larsen**

Ph.d. og ansat på institut for Psykologi og Uddannelsesforskning ved Roskilde Universitetscenter.

### **Anne Morin**

Lektor på Institut for Uddannelse og Pædagogik. Århus Universitet (Campus Emdrup).

### **Charlotte Ringsmose**

Professor mso på Institut for Uddannelse og Pædagogik. Århus Universitet (Campus Emdrup).

### **Henrik Skovlund**

Lektor på Institut for Uddannelse og Pædagogik. Århus Universitet (Campus Emdrup).

### **Anja Hvidtfeldt Stanek**

Adjunkt (i pædagogisk psykologi) på Institut for Psykologi på Syddansk Universitet.

