
Har vi et problem?

– konstruktion og forhandling
af problematiseringer i skolen

Oline Pedersen, docent, ph.d., Professionshøjskolen UCN,
Forskningscentret for In- og eksklusion i pædagogisk praksis,
OLP@ucn.dk

Katrine Krogholm Olesen, adjunkt, Professionshøjskolen UCN,
Act to Learn Pædagogik, KKO@ucn.dk

Lars Nørgaard, lektor, Professionshøjskolen UCN, Læreruddannelsen,
LNO@ucn.dk

Brian Harring Boll, lektor, Professionshøjskolen UCN,
Pædagoguddannelsen, BHB@ucn.dk

Thomas Thyrring Engsig, docent, ph.d., Professionshøjskolen UCN,
Forskningscentret for In- og eksklusion i pædagogisk praksis,
TTE@ucn.dk

Resumé

Denne artikel undersøger problematisering af børn i vanskeligheder i danske skoler. Den trækker på begreberne om problematisering, sociale teknologier og dispositiver. Artiklen tager afsæt i en iagttagelse fra et empiriske materiale fra et kvalitativt studie på fire danske skoler, hvor lærere og pædagoger reflekterede over og delte erfaringer om børn i vanskeligheder i skolen. Denne iagttagelse var, at selvom de professionelle tydelige intention var at tale om og forstå disse børn på kontekstualiserede måder, så endte de ofte med at individualisere børnenes vanskeligheder. Artiklen undersøger denne spænding og dette dilemma og konkluderer, at feltet er præget af et individualiserende dispositiv.

Nøgleord

problematisering, børn i vanskeligheder, individualisering, sociale teknologier, dispositiv

Abstract

This article explores problematizations of children in difficulties in Danish schools. It draws on the concepts of problematization, social technologies and dispositive. It takes its point of departure from an observation in empirical material from a qualitative study in four Danish schools, where teachers and social educators were reflecting on and sharing experiences with children in difficulties in schools. Even though

Årg. 8 | nr. 2 | 2023 | 19 sider

DOI: 10.7146/lup.v8i2.138291

Studier i læreruddannelse og -profession

the professionals intended talking about this in contextualized ways, very often they ended up individualizing the difficulties of the children. The article explores this tension and educational dilemma and concludes that an individualizing dispositive is shaping this field.

Keywords

problematization, students in difficulties, individualization, social technologies, dispositive

Introduktion og baggrund

Grundlæggende for skolens virker er, at skolen og dennes fagprofessionelle historisk har haft og fortsat har magten til og ansvaret for at definere eksempelvis, hvorledes den gode elev forstås, hvordan vanskeligheder og problemer konstrueres og italesættes. Det gælder også, hvilke normer og værdier der har fået lov til at blive de dominerende, meningsgenererende og betydningsfulde i skolens praksis. Der er tale om et fænomen, som synes velbeskrevet i litteraturen (Bourdieu & Passeron, 2006; Murphy & Costa, 2015). Skolehistoriske analyser viser, at definitionerne har skiftet gennem tiderne: Opfattelsen og forståelsen af elever med særlige vanskeligheder eller elever, der falder ved siden af de dominerende normer for, hvordan en elev i skolen opfører sig, lærer og dannes som menneske, har undergået betragtelige forandringer gennem tiden (Hamre, 2012b). Ser man på vores samtid, så er forståelserne af elever i vanskeligheder præget af særligt skolens inklusionsbestræbelser- og genvordigheder (Engsig, 2019; Engsig & Johnstone, 2015; Schuelka & Engsig, 2022). Skolens inklusionsbestræbelser, bl.a. materialiseret i lov om ændring af folkeskolen i 2012, der ændrede betingelserne for, hvilke elever der har ret til specialpædagogisk bistand, og hvilke elever hvis særlige behov skal imødekommes inden for almen skolens rammer, er et eksempel herpå, og i virkeligheden et eksempel på, hvorledes grænserne sættes mellem det specialpædagogiske og det almenpædagogiske.

Nærværende artikel har som formål at analysere og diskutere, hvordan børn i vanskeligheder i skolen forstås, hvilket vi vil gøre gennem begrebet og fænomenet *problematisering*. Vi ønsker at belyse, hvorledes skolens fagprofessionelle konstruerer og forhandler problematiseringer i forhold til elever i vanskeligheder, samt hvorledes disse problematiseringer kan forstås på flere og divergerende måder.

Problemforståelser omhandler på den ene side, *hvad* der i en given kontekst og en given tid opfattes som værende problematisk, og på den anden side, *hvordan* disse problemforståelser konstrueres og forhandles. Problemati-



seringer i skolens praksis er et komplekst fænomen og omhandler ikke blot de processer, hvor lærere, pædagoger, ledere og andre professionelle italesætter noget (eller nogen) som problemer, men derimod bliver problematiseringer langt mere omfattende og til dels indgribende, da det ligeledes angår, hvorledes elevsubjekter både konstrueres og udskilles i skolen (Andersen et al., 2020).

Problematiseringsbegrebet kan afstedkomme muligheden for at pege på det eller dem, der gøres til et problem, ved at have et fokus på de forskellige handlinger, individer og relationer, der på den ene eller anden måde markeres som uønskede eller ekskluderede (Andersen et al., 2020). Når man arbejder med problematiseringsbegrebet, er det således ensbetydende med, at man forholder sig analytisk til, hvordan fænomener, individer og processer bliver konstruerede og forhandlet som problemer (Andersen et al., 2020). Netop dette vil vi gøre i denne artikel, fordi vi i forbindelse med analysen af empirisk materiale har gjort os den iagttagelse, at pædagogernes og lærernes tilgange til børn i vanskeligheder i skolen ser ud til at være spændt ud mellem på den ene side at have en intention om at tænke og tale socialt og kontekstuel om børnene, men på den anden side ofte at ende i mere individualiserende formuleringer, problematiseringer og løsningsforslag. Den iagttagelse har vi gjort os i et mindre studie, hvor vi var guidet af følgende forskningsspørgsmål: *Hvordan konstrueres og forhandles problematiseringer i læreres og pædagogers arbejde med børn i vanskeligheder i skolen?*

Studiet havde fokus på børn i indskolingen. I artiklen vil vi ved hjælp af begreberne *problematisering*, *sociale teknologier* og *dispositiv* søge at vise, hvordan denne spænding mellem det kontekstuelle og situerede på den ene side og det individualiserende på den anden viser sig i forbindelse med problematiseringsprocesser.

Teoretiske begreber

Begrebet om problematisering er anvendt af både Paulo Freire, som et led i en strategi mod en mere kritisk bevidsthed, og ligeledes af Foucault, som et led i en måde at begribe inklusion og eksklusion, og hvorfor noget eller nogen (et fænomen, opførsel, processer) i en given praksisform vurderes som værende et problem (Bacchi, 2012). Hamre skriver på baggrund af Foucault om problematiseringsbegrebet at:

[...] en problematisering er en reaktion på et historisk fænomen, som konstruerer noget som et problem, og som i kraft af dette udøver magt

ved at producere forskelssætninger og således styrer, hvad der bør inkluderes, og hvad der bør ekskluderes. Dette involverer løsninger på det, der problematiseres, og fungerer også på individniveau, dvs. individer problematiseres og problematiserer sig selv. (Hamre, 2012a, s. 71)

Hamre peger således på, at problematisering også bliver formende for de individer, hvis ageren problematiseres. Problematiseringsbegrebet giver ikke kun adgang til at få øje på det, der opfattes som problematisk. Som Andersen et al. skriver, så kan det: "[...] både pege på det, der gøres til et problem, ved at se på de individer, handlinger og relationer, der ekskluderes og markeres som uønskede, og gennem det, som tilsvarende inkluderes og markeres som 'det gode' og ønskede." (Andersen et al., 2020, s. 13).

Når vi således arbejder analytisk med problematiseringsbegrebet, forankret i Foucaults forståelse, betyder det, at vi må forholde os til, hvordan fænomener i skolens praksis bliver gjort til problemer, samt til, på hvilke præmisser de bliver gjort til problemer.

Dette er koblet til sociale teknologier. Sociale teknologier hos Foucault er kendetegnet ved at være "teknik med et rationale, en mening og et formål" (Jensen, 2005, s. 43). Der er mange sociale teknologier i skolen; Moos et al. (2009) beskriver eksempelvis klasserumsundervisning som en gammel og velafprøvet social teknologi, der organiserer elevernes og lærernes relationer og interaktioner med hinanden og faget. I klasserumsundervisningen er en del af meningen og formålet at socialisere eleverne til at lære noget på nogle bestemte måder. Moos et al. (2009) beskriver ligeledes, at der i skolen anvendes et stigende antal sociale teknologier:

By employing the notion of social technologies, we want to show that education is increasingly characterised by the introduction of numerous techniques. These techniques frame procedures for how educational practice can take place through project work, logbooks, student plans, teamwork, individualised testing, procedures for family education, and so forth. (Moos et al., 2009, s. 74)

Samtidig argumenterer de for, at man kan anvende metaforen, at sociale teknologier er *formaterende* i deres virkninger for de mennesker, som indgår i dem. For at de sociale teknologier skal fungere, kræver det informationer og handlinger, og derved bliver de formende og magtfulde: "Social technolo-



gies are, under any circumstance, powerful but «silenced forms of power»” (Moos et al., 2009, s. 75).

Heri ligger der en parallel til problematiseringsbegrebet, der ligeledes er formende for individerne. Begge begreber udspringer som nævnt af Foucaults tænkning, hvor både det diskursive og ikke-diskursive menings-skabende er formende for de tilgængelige subjektpositioner (Foucault, 1982; Hall, 2001).

I denne artikel fokuserer vi ikke på de sociale teknologier rettet mod undervisning, men derimod de sociale teknologier, der benyttes, når der sættes handlinger i værk i forhold til de børn, der er (problematiseret som værende) i vanskeligheder.

Et andet analytisk hovedbegreb er dispositiv, som inddrages i diskussionen med det formål at forsøge at se på tværs af analyserne af problematiseringerne og de sociale teknologier, der anvendes i forhold til børn i vanskeligheder. Vi ønsker at undersøge, hvorvidt der er nogle underliggende rationaler i skolen, som er bestemmende for, hvorledes problemer forstås på den ene side, og hvilke løsninger der er tilgængelige på den anden side. Hamre skriver om dispositiv:

Begrebet dispositiv kan forstås som et apparatur, en anordning eller en forbindelseslinje [...] som et dybere lejret rationale, der fungerer ledende for, hvordan problemforståelser og forskelssætninger konstrueres og defineres i bestemte historiske perioder. (Hamre, 2012a, s. 12)

Hamre (Hamre, 2012a) understreger, at dispositiver er et bredt dækkende begreb, der peger på forklaringer i det diskursive såvel som det ikke-diskursive. Skolepolitikker, procedurer og materielle genstande eller lokaliteter kan således indgå som elementer i et dispositiv. Et dispositiv kan forstås som en art anordning eller mekanisme, der fungerer normativt for en given praksis, og det er netop disse normative mekanismer i forhold til børn i vanskeligheder, som vil blive taget op i artiklens diskussion. Dispositivet som analytisk begreb inddrages også for at forsøge at gribe det forhold, vi i artiklens indledning skitserede, nemlig at de fagprofessionelle i skolen synes at have et relationelt og kontekstuel udgangspunkt i forbindelse med problematiseringer for at bevæge sig mod en mere individforankret forståelse og løsningsorientering.

Metodiske greb

I det mindre studie, der ligger til grund for denne artikel, har vi haft særlig interesse i at få skabt et datamateriale, som har kunnet bibringe viden om både de eksplicite og mere implicite problematiseringer, som skolens fagprofessionelle foretager, når de taler om børn, som de opfatter som værende i vanskeligheder i skolen. Derfor har vi ønsket at få adgang til grupper af lærere og pædagoger og deres drøftelser med hinanden, hvorfor fokusgruppeinterviewet var et oplagt metodisk valg. I fokusgruppeinterviewet er det *gruppen*, der er i centrum (Blokgaard & Andersen, 2012). Vi er således mindre optaget af den enkelte lærer eller pædagog, det centrale er nærmere den måde, de sammen taler om – og problematiserer – børn i vanskeligheder. Datamaterialet består af fire fokusgruppeinterviews à halvanden times varighed, fortaget på fire forskellige skoler.

Tabel 1. *Oversigt over de deltagende skoler¹*

Skole	Antal deltagere	Stilling
Skole A Skole A er en folkeskole med ca. 520 elever, beliggende i en mindre by i en landkommune. Eleverne kommer fra byen samt fra byens opland.	7	2 pædagoger 3 lærere 1 børnehaveklasseleder 1 pædagogmedhjælper
Skole B Skole B er en mindre skole i en større by med ca. 260 elever. Skolen er beliggende i et område med en etnisk sammensat befolkning, således har knap 50 procent af eleverne etnisk dansk baggrund.	2	2 lærere
Skole C Skole C er en stor skole i en større by med ca. 670 elever. Skolen er kendetegnet ved, at eleverne på skolen kommer fra mere økonomisk velstillede hjem end landsgennemsnittet	4	2 pædagoger 2 lærere
Skole D Skole D er en mindre skole i en større by med knap 300 elever. Eleverne er hovedsageligt etnisk danske, men kommer fra hjem, der gennemsnitligt er mindre økonomisk velstillede end landsgennemsnittet.	5	2 pædagoger 2 lærere 1 børnehaveklasseleder

Som det fremgår af oversigten i tabel 1 er skolerne kendetegnet ved at være ganske forskellige, idet der både er land- og byskoler, små og større skoler,



og dertil er både den etniske sammensætning samt elevernes socioøkonomiske baggrund ganske forskellig. Analytisk har der ikke vist sig forskelle på skolerne relateret til artiklens emne om problematiseringer af børn i vanskeligheder i skolen, hvorfor vi ikke i analysen forholder os yderligere til de enkelte skoler.

I forhold til gennemførslen af interviewene, så var det et centralt punkt, at vi gerne ville have samtalerne mellem deltagerne til at tage udgangspunkt i konkrete situationer eller forløb med børn, som deltagerne oplevede som værende i vanskeligheder. Vi var med andre ord interesseret i deltageres konkrete og praktiske erfaringer. For at åbne for disse fik deltagerne i første del af interviewet udleveret kuglepen og post-its, og så var der fem minutters stilhed, hvor hver deltager skulle komme i tanke om en eller flere konkrete erfaringer med et eller flere børn i vanskeligheder. Herefter fortalte hver deltager om disse erfaringer. Post-its med deltageres beskrivelser blev sat på en fælles flipover, som lå på bordet, hvilket bidrog til, at alle kom til orde.

Den efterfølgende kodning og analyse af materialet er foregået ved, at alle i forskningsgruppen i første omgang læste et af fokusgruppeinterviewene og på den baggrund udviklede et kodetræ, som vi efterfølgende brugte som udgangspunkt til at kode dette og de øvrige interviews med i NVivo. Der blev løbende udviklet nye koder, når det viste sig relevant. Alle interviews er blevet kodet af to personer, og alle interviews er afslutningsvist blevet genkodet med særligt fokus på nyudviklede koder, som kom til i løbet af kodningsprocessen. Det var i forbindelse med dette analysearbejde, at det blev tydeligt, at lærernes og pædagogernes tilgange til børn i vanskeligheder er spændt ud mellem det sociale og kontekstuelle og så det mere individualiserende, og ligeledes i den forbindelse vi blev opmærksomme på, at dette så ud til at være koblet til de tilgængelige sociale teknologier.

Problematiseringer af børn i vanskeligheder

At problematiseringer af børn i vanskeligheder både kan være forbundet med sociale og kontekstuelle forståelser af børnene og vanskelighederne og til individualiserende forståelser af disse, understøttes af teoridannelser inden for handicapforskning, der skelner mellem en konstruktivistisk og social forståelse henholdsvis en individorienteret, kompensatorisk og medicinsk forståelse (Dewsbury et al., 2010; Thomas, 2010). Centralt er, at der ikke er tale om gensidigt udelukkende og statiske forståelser, snarere giver det mening at anskue dem på et kontinuum, hvor de – skiftende – forståelser, de

fagprofessionelle trækker på, kan være mere eller mindre i den ene eller den anden ende af kontinuet. I dette afsnit af artiklen vil vi se på først, hvordan de sociale og kontekstuelle problematiseringer af børn i vanskeligheder i skolen kommer til udtryk, og dernæst på, hvordan individualiserende problematiseringer samtidigt kommer til syne i de måder, der tales om børnene og vanskelighederne på. At vi behandler de to ender af kontinuet hver for sig, skyldes et ønske om at få greb om, hvordan de hver især ser ud i praksis, ikke at vi forstår dem som gensidigt udelukkende eller dikotomiske.

Sociale og kontekstuelle problematiseringer

Et gennemgående fund i data er, at de forståelser, som de fagprofessionelle udfolder og løbende reproducerer og bestyrker i fokusgruppeinterviewene, i udgangspunktet har sit oprindelsessted i de sociale og kontekstuelle former for problematiseringer. En tematik, der er gennemgående i data fra fokusgruppeinterviewene, omhandler et decentreret perspektiv på det at have vanskeligheder eller på det at udgøre et problem. Et decentreret perspektiv understreger anerkendelsen af, at børn fører deres samlede livsførelse i multiple kontekster, og at subjekter altid deltager fra bestemte ståsteder i konkrete praksisser (Dreier, 1999). En lærer fortæller eksempelvis:

Ja, men det er bare tit, at når man får en overlevering, så får du en overlevering på de børn, der er 'et problem', og der er ikke nogen børn, der for mig er et problem, før at jeg har haft dem. For mig er det meget tit relationelt, om der bliver skabt et problem.

Citatet repræsenterer en, i datamaterialet, bred forståelse, der anlægger en situeret og relationel problemforståelse. Det vil sige, at elever ikke, som i en mere essentialistisk og således individorienteret og til dels kompensatorisk forstand, er problemet. Problemet er derimod et, der opstår i relationen og konteksten, hvilket også åbner for, at eleven ikke nødvendigvis bærer problemet med sig på tværs af kontekster. Respondenten i ovenstående citat tydeliggør netop, at elevens problemer i skolen må anskues relationelt. Dette perspektiv bliver ligeledes aktualiseret i forbindelse med de mulige pædagogiske og didaktiske løsningsmuligheder, der tilbyder sig: "[J]eg går sådan og spekulerer på, hvordan pokker vi kan komme bagom de udfordringer, som han har, så vi kan komme ind og støtte ham."

At komme bag om de udfordringer, eleven har, er udtryk for en problematisering, der netop synes værende forankret i en mere kontekstuel og

decentreret forklaringsmulighed, der anerkender børns samlede livsførelse i forskellige kontekster samt det forhold, at en del af de pædagogiske og didaktiske løsninger nødvendigvis må findes ved at begribe eleven og problemerne i et tværkontekstuellet perspektiv. Dette illustreres ligeledes gennem data, der peger på, at de fagprofessionelle lægger vægt på det kontekstuelle i deres problematiseringsprocesser: "Det, vi også har gjort, det er, at vi har registreret, hvornår han er ved mor, og hvornår han er ved far, og han kommer rigtig tit for sent, når han har været ved mor."

Der er data, der peger på, at de mere relationelle og kontekstsensitive problematiseringsprocesser understøttes af eller muligvis udspringer af de fagprofessionelles faglige selvforståelser. Flere respondenter peger på det forhold, at lærere og pædagoger ser eleverne i forskellige sammenhænge og på baggrund af forskellige faglige perspektiver, samt at dette tværprofessionelle blik er en pædagogisk styrke:

[D]et er en fed kombination, når vi snakker på teamet omkring børn med udfordringer, at vi lige som får perspektiver omkring det faglige og omkring det sociale og det personlige for børnene. Hvad der fylder, fordi et barn kan også godt have udfordringer, eller vanskeligheder, som viser sig i deres personlighed eller viser sig i sociale sammenhænge med de andre børn, altså [...] som pædagoger er vi jo i mange forskellige kontekster, så vi ser jo måske barnet i nogle andre situationer, end I gør som lærere, og det er jo godt, at vi har det samspil mellem lærere og pædagoger, for vi ser de forskellige sider af barnet.

Der er endvidere noget, der peger på, at lærere og pædagoger konstruerer og forhandler former for problematiseringer, der anerkender individorienterede faktorer, men samtidigt forsøger at transcendere betydningen af de mere individorienterede forklaringskomponenter ved at 'trække' dem over på kontinuets anden, mere sociale og kontekstuelle side:

Vi ser, at barnet gør det bedste, han eller hun kan ud fra de forudsætninger, han eller hun har. Og så kan det godt være, at der er noget i konteksten i selve klassen, der er på spil, men det kan også være, at det er noget på hjemmefronten, og det kan være noget helt tredje. Egentlig så prøver jeg at arbejde uden om diagnoserne og se, om jeg kan finde noget mellem mig og barnet, som virker, og hvis ikke jeg kan det, så er jeg selvfølgelig nødt til at tage højde for diagnosen.

Det er tydeligt i materialet, at det er disse forskellige varianter af sociale og kontekstuelle forståelser, de fagprofessionelle tager først fat i, når børn i vanskeligheder i skolen problematiseres.

Individualiserende problematiseringer

På trods af at det er de sociale og kontekstuelle forståelser, der i overvejende grad først trækkes på, når børn i vanskeligheder problematiseres, så kommer den anden ende af kontinuet – de individualiserende problematiseringer – som nævnt også frem i fokusgruppeinterviewene. En af de måder, dette viser sig på, er ved et stort fokus på diagnoser. Det drejer sig særligt om diagnoserne ADHD, ADD, autisme og angst. Det er kendetegnende for en diagnose, at det er en, individet har. Det er samtidig kendetegnende for de omtalte diagnoser, at deres udtryk og måder at fylde på er tæt forbundet med de omgivelser, som individet er en del af. Omgivelserne kan således påvirke den måde, som diagnoserne fylder på, men årsagen til vanskelighederne forklares med diagnosen.

Her er en beskrivelse fra en pædagog, som har været tæt på en elev i store vanskeligheder i skolen, en elev, hvis vanskeligheder kobles direkte til diagnosen ADHD:

Jeg har så haft et ADHD-barn rimeligt tæt [...] Det var hårdt. Det var dælenssprøjtme hårdt. Hver dag og ikke vide, hvad du stod op til. Ikke vide, hvad du skulle gå ind til. Ikke vide – eksploderer han i dag? Hvad sker der så, når han eksploderer? Hvad får du i knolden? Eller hvad bliver du slået med? Eller bliver du spyttet efter? Altså virkeligt nogle voldsomme ting. Og det stod på. Han var her i 5 år.

At vanskelighederne kobles til diagnosen, understreges af, at der tales om et ADHD-barn. Et andet eksempel er Sigurd fra 1.b, som netop har fået diagnosen ADHD:

Så er der Sigurd fra 1.b, som er nydiagnosticeret med svag ADHD, og det er sådan fagligt, at det først er her fra 1. klasse, at han kan lidt bogstaver. Og han har rigtig meget med, at han laver lyde og uro. Vi prøver at få ham til at finde eller fange ham, inden han kommer så langt ud, at han ikke kan noget. Vi prøver at hjælpe ham til at få en bare lidt god dag.



Igen ser vi, at der ikke gives andre forklaringer på Sigurds både faglige og adfærdsmæssige vanskeligheder end diagnosen, og dermed kommer den til at stå tilbage som den egentlige årsag til eller forklaring på disse. Hans lærer positionerer sig dog i samtalen et delvist andet sted, idet hun siger:

Sigurds ADHD fylder ikke så meget for mig, som det måske gør for andre. Han går i en meget, meget rummelig klasse. De har virkelig lært i 0. klasse at rumme Sigurd. Så når han nogle gange sidder og larmer og sådan noget, så er der rigtig mange, der har lært at lukke af for det, og det har jeg også. Og dem, der så bliver forstyrret af ham, de kommer og fortæller mig det.

Hun oplever således, at diagnosen ikke fylder så meget for hende og de andre elever, men hans larmende og forstyrrende adfærd kobles dog ikke til andet end netop diagnosen, og derved bliver det den, der står tilbage som forklaring.

Når agens i forhold til det vanskelige placeres i barnet

Problembørn er en kategori, som viser sig i materialet på flere måder, idet det både er en kategori, der trækkes på og tages afstand fra. En pædagog fortæller: "Vi har så heldigvis også overlevering fra børnehaverne, og hvis der er problembørn, som de er opmærksomme på, så får vi faktisk det, der hedder en udvidet overlevering, hvor der er flere, der deltager."

Her trækkes direkte og uden forbehold på kategorien *problembørn*. Andre gange er det en forståelse, som interviewdeltagerne tager afstand fra; det gælder den tidligere citerede lærer, der taler om at "der er ikke nogen børn, der for mig er et problem, før at jeg har haft dem."

Begge citater viser noget om, at når lærere og pædagoger skal beskrive børn og klasser, så er det almindeligt, at nogle børn udpeges som bærere af problemer. Det er en meget tydelig måde at placere vanskelighederne hos børnene selv, men det finder også sted på mere subtile og indirekte måder. En af dem er, at der gennem sproget gives agens til barnet, når vanskelighederne beskrives. Hvis man går tæt på de sætninger, der benyttes til at beskrive børnene og vanskelighederne, så finder man eksempler som disse:

*Han havde svært ved at indgå i de her sociale fællesskaber
Han havde svært ved at indgå i undervisningen
Han begyndte at slå børnene [...] var meget voldelig.*

*Hun er meget impulsstyret
Hun rejser sig og går rundt og larmer og forstyrrer de andre i undervisningen
En dreng, som var meget, meget voldsom. Fysisk slog og bankede på de andre, hver gang
han kom ind i klassen
Hun var meget grænsesøgende
Han skaber tit konflikten med de andre børn.*

I disse sætninger positioneres barnet som det handlende subjekt. Det er ikke beskrivelser af situationer, der kommer ud af kontrol og udvikler sig på uhensigtsmæssige måder, og det er heller ikke beskrivelser af gruppedynamikker, der ikke fungerer, men derimod beskrivelser, der sætter børnenes uhensigtsmæssige ageren i centrum. Dette er et eksempel på, at de fagprofessionelle trækker på et individorienteret sprogbrug, når de skal beskrive og tale om børn i vanskeligheder. Det på trods af at der er tale om fagprofessionelle, der er optaget af netop ikke at gøre dette. Et eksempel på denne diskrepans ses hos den lærer, som ovenfor tager afstand fra at tale om børn som et problem. Hun svarer et andet tidspunkt i interviewet på spørgsmålet om, hvad hun opfatter som børn i vanskeligheder: "Jeg har tænkt, at sådan helt overordnet, så må det være et barn, der på en eller anden måde har svært ved at tilpasse sig enten fagligt eller socialt, så ser jeg en vanskelighed."

Hun fokuserer således på barnet som et, der skal tilpasse sig. Så selvom hun ikke er fortæller for at placere problemerne hos barnet, så er der alligevel noget i hendes måde at tale om disse børn på, der ender med sprogligt at positionere børnene på en måde, der ansvarliggør dem.

Dette er ikke et eksempel på en enkelt inkonsistent lærer, men netop et mere udbredt mønster: På den ene side trækkes der på pædagogiske begreber, hvor der er fokus på de sociale og kontekstuelle betingelser for børn i vanskeligheder, og på den anden side gribes der ofte til måder at tale om disse vanskeligheder, som ender med direkte eller indirekte at ansvarliggøre børnene.

I det følgende vil vi se lidt nærmere på de hjælpeforanstaltninger, procedurer og tiltag, der gøres brug af i forhold til børn i vanskeligheder, noget vi med en samlet betegnelse forstår som *sociale teknologier*.



Sociale teknologier i forhold til børn i vanskeligheder

I vores interviews med fagprofessionelle i skolerne er vi stødt på rigtig mange sociale teknologier, der sættes i anvendelse i forhold til børn i vanskeligheder, og som samtidig er formende for, hvilke potentielle handlinger der sættes i værk.

På de fire skoler er vi stødt på følgende sociale teknologier, der på den ene eller den anden måde omhandler børn i vanskeligheder:

- Screening
- Kompetenceforum
- Ressourcecenter
- CPS (Collaborative & Proactive Solutions eller på dansk Fælles Proaktiv Problemløsning)
- Trivselsrum
- Klasselog
- Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR)
- Trivselsforum
- Samrum
- Kompetencecenter
- Kompetencecenterformular

Denne lange liste vidner både om, at der er mange forskellige typer af tiltag, og også om, at man ofte udvikler lokale udgaver af disse tiltag, som får lokale navne. Således dækker nogle af navnene over den delvist samme type af teknologi. I det følgende vil vi foretage tre nedslag i teknologierne.

Trivselsrum/Ressourcecenter

På to af skolerne havde de et fysisk lokale med bemanning, hvor børnene kunne komme hen i løbet af skoledagen, hvis det var vanskeligt for dem at være i deres egen klasse. På den ene skole kaldte de det rum for "Trivselsrum" på den anden "Ressourcecenter". En lærer fortæller om Ressourcecentret:

De kan komme, når verden er hård og vælter. Så kan de voksne i klassen koncentrere sig om det faglige, og så kan vi ligesom støtte op omkring de børn, der har brug for lige at komme af kogepladen.

Dette er således en type af teknologi, som er integreret i hverdagen, hvor elever kommer og går i et særligt lokale med et andet personale end deres sædvanlige lærere og pædagoger.

Det er samtidig en teknologi, som er rettet mod alle de børn, der måtte opleve vanskeligheder, og ikke noget, man skal være visiteret til, som en lærer forklarer: "Man skal ikke have nogen "billet" til Trivsel. Det er for alle elever. Det kræver ikke en diagnose."

Kompetenceforum, Samrum, Kompetencecenter, Trivselsforum

En anden type af teknologi, som også går igen på skolerne, handler om, at der afholdes møder med en bred kreds af fagprofessionelle med fokus på et enkelt barn. Det er varierende, om forældrene deltager i disse møder, og det er forskelligt, hvor meget der skal til for at indkalde til sådan et møde. På sådanne møder kan der være deltagelse fra eksempelvis PPR-psykolog, sundhedsplejerske og socialrådgiver udover lærere og pædagoger fra skolen. På nogle skoler skal man udfylde en særlig formular for at få sådan et møde i stand. I det følgende beskriver en lærer arbejdet med sådan en kompetencecenterformular:

Så skal vi udfylde sådan en, og også lige om, hvad vi selv har prøvet at gøre. Og når man sidder og udfylder den, så bliver man lidt mere skarp på: 'Hvad er det egentlig, der er på spil her? Hvad er det, vi synes, der er svært for barnet?' Og den skal vi udfylde med CPS-øjne, sådan at vi så siger: 'Hvad er det uløste problem for barnet?'

Der er flere interessante ting ved disse møder mellem fagprofessionelle. Det første er, at disse møder foregår distanceret fra det rum, hvor pædagogikken og didaktikken udspiller sig, distanceret fra børnene og den kontekst, deres vanskeligheder optræder i. En anden ting er, at der i hvert fald i udgangspunktet er et tydeligt individfokus, idet at disse møder har enkelte børn (og ikke eksempelvis grupper af børn) som deres omdrejningspunkt. Men dette har dog flere facetter. Læreren, der ovenfor beskriver KC-formularen, fortæller videre om de spørgsmål, der rejses gennem formularen: "Hvad er der omkring familien? Hvad er der omkring skolen? Hvad er det for nogle ting, vi ser i de forskellige områder? [...] man får belyst det fra mange forskellige sider, ikke?"

Man kan således sige, at der i hvert fald gennem formularen lægges op til et kontekstuel blik på det enkelte barn. Karakteren af spørgsmålene i formularen samt det forhold, at den skal udfyldes med *CPS-øjne*,² peger på yderligere et interessant fænomen, nemlig pointen om, at sociale teknologier



kan forstås som *formaterende*: Med teknologien følger en bestemt måde at tænke, tale og handle på.

Klasselog

Den tredje sociale teknologi, som vi vil fremhæve, er kendetegnet ved også at rumme både kollektive og individorienterede elementer. Hvor møder for fagprofessionelle om et enkelt barn starter i individet, men gennem det perspektiv, der anlægges på dette individ, også kan rumme nogle mere sociale og kontekstuelle tilgange, så er det omvendt med klasseloggen. Navnet *klasselog* lægger op til, at det er en social teknologi, der har til formål at se på klassen som et hele og på de dynamikker, der er deri. Det er det også, men individerne træder hurtigt frem. En lærer beskriver:

Og så har vi et fælles dokument i en klasselog, hvor der bliver skrevet ind, når der har været episoder af den ene eller anden art. Og det er lidt forskelligt, hvad man putter ind i den log: Er det en enkelt elev eller en elevgruppe, vi har fokus på?

Hun fortæller videre et eksempel på, hvordan de bruger loggen til at skaffe mere systematiske iagttagelser af enkelte elever:

Vi bruger de her årgangsmøder til at: "Er der nogen af jer, der har observeret, at han gør det her ofte, eller er det bare mig?" Og så kan det godt være, at vi sådan lidt mere struktureret siger: "Skal vi ikke, at de næste 14 dage, da noterer vi hver gang", sådan at vi ligesom har noget mere håndgribeligt, vi kan analysere på og sige: "Var det en idé, jeg fik, eller har vi alle sammen lavet en note hver dag omkring det samme?" Og det er ret brugbart, at vi går ind og bliver lidt mere specifikke på det.

Således kan man pege på, at klasseloggen rummer den udspændthed, som har været omdrejningspunktet for artiklen, hvilket vil sige de sociale og kontekstuelle intentioner på den ene side og individorienterede handlinger og ytringer på den anden. Dette gør sig gældende på tværs af de sociale teknologier, om end det er lidt forskelligt, hvordan denne spænding kommer til udtryk: Trivselsrummet, hvor barnet på den ene side tilbydes en ny kontekst, men hvor det samtidig bliver personificeringen af problemet, der skal flytte sig, møder mellem fagprofessionelle løsrevet fra konteksten, pædagogikken og didaktikken, men som samtidig søger at anlægge kontekstuelle per-

spektiver, og sidst klasseløgen der i sin form kunne være en teknologi, der understøttede kontekstuelle betragtninger, men som i beskrivelserne ser ud til i høj grad også at være en måde at fastholde individorienterede iagttagelser på. I det følgende vil vi diskutere, hvorvidt der er nogle mønstre i denne spænding mellem det sociale og kontekstuelle og det individorienterede.

Diskussion og afslutning

Vi har i denne artikel haft som formål at analysere og diskutere problematiseringer af børn, der af den ene eller anden årsag vurderes som værende i vanskeligheder i skolen. Teoretisk har vi anvendt forståelsen af problematisering på en sådan måde, at der åbnes for forståelser af, hvad der opfattes som værende problematisk, samt hvordan problemforståelse både konstrueres og forhandles af skolens fagprofessionelle. Dette får den analytiske konsekvens, at vi må analysere data med en sensitivitet for, hvordan elever, fænomener og processer opstår og forhandles som problemer, samt hvilke strukturer, mekanismer og diskurser der bidrager til, at problematiseringer forgår på de specifikke måder, de forekommer på.

Centralt for artiklen og det empiriske studie, der ligger til grund, er, at vi kan pege på det forhold, at problematiseringsprocesser i skolen synes at kunne iagttages og forstås som værende spændt ud mellem dels intentioner om at forstå og håndtere problemer på en kontekstuel og social måde og dels at ende i forståelser, forhandlinger og pædagogiske og didaktiske løsningsforslag, der har en mere individorienteret og således essentialistisk forankring. Der er klare paralleller fra dette fund til eksisterende forskning på området. Således viser Hansen et al. (2020), at forståelser af vanskeligheder i skolen i overvejende grad leder til kompenserende strategier, der er rettet mod eleven og dennes specifikke vanskeligheder og i mindre grad de fagprofessionelles pædagogiske og didaktiske praksis og samarbejde. Vi har gennem vores analyser peget på det fund, at der er tale om en art bevægelse fra problematiseringer, der konstrueres og forhandles af skolens fagprofessionelle på et intenderet kontekstuel og socialt niveau mod en stadig mere tydelig individorienteret forankring, hvor problematiseringen således i mindre grad trækker på kontekstens og socialitetens betydning. Vi har blandt andet fremhævet, at denne individrettede bevægelse viser sig i optagetheden af og samtalerne om diagnosers betydning og forklaringspotentiale, hvor analyser af interviewdata viser, at diagnosen, som en del af problematiseringer, kan have kompleksitetsreducerende betydninger, hvor



netop den pædagogiske, didaktiske og sociale kontekst til en vis grad forsvinder. Det samme gør sig i vid udstrækning gældende, når vi i analyserne peger på, at agens i forhold til det vanskelige placeres i eleven, hvilket er et empirisk eksempel på bevægelsen mod det mere individforankrede i relation til problematiseringer.

En dispositiv forklaring

Vi har i analysen vist, at der på caseskolerne i studiet eksisterede en betragtelig andel sociale teknologier, der træder i kraft på skolerne, når elever eller elevers adfærd, læring eller trivsel problematiseres. Som pointeret i artiklens teoretiske afsnit forstås sociale teknologier i denne sammenhæng som værende formaterende for en skole og de fagprofessionelles forståelser, handlinger og problematiseringer, og dermed for de subjekter, der omfattes af dem. Vi har fremdraget en lang række af disse sociale teknologier, der er teknologier, som således både er fænomener og organiseringer, der er sat i verden for at hjælpe elever i vanskeligheder og for at understøtte lærere og pædagogers praksis, men som ligeledes bliver sociale teknologier, der er formaterende i forhold til særlige problematiseringsprocesser. Som påpeget af Hamre (Hamre, 2012a) kan begrebet dispositiv forstås som en art underliggende forbindelseslinje eller et rationale, der er indlejret i praksis og således sætter nogle særlige retninger (og ekskluderer andre) i forbindelse med at forstå, tale om og foreslå løsninger på problemer. Det, som dispositivbegrebet kan tilbyde i nærværende analyse, er at bidrage med forklaringer, der trækker på såvel det diskursive som det ikke-diskursive. Spørgsmålet er således, om ideen om et dispositiv kan afstedkomme forklaringer, der kan bidrage til forståelsen af, hvorfor vi i forbindelse med læreres og pædagogers konstruktioner og forhandlinger af børn i vanskeligheder i skolen kan se bevægelser fra det kontekstuelle og sociale mod det mere individorienterede i forståelser og bud på pædagogiske og didaktiske løsninger. Det mener vi, at man kan argumentere for på baggrund af vores studie: I vores empiriske materiale ser det ud til, at de retninger, der anvises gennem de tilgængelige sociale teknologier, er orienteret mod individet og dermed også orienteret væk fra konteksten og det sociale, hvori børnenes vanskeligheder udspiller sig. Dette vil også sige, at de løsninger, der foreslås gennem de sociale teknologier, i nogen grad er de-koblet fra pædagogikken og didaktikken, der var i spil, da vanskelighederne viste sig. Dette kommer til udtryk i eksempelvis Trivselsrummet, hvor barnet (som dermed bliver den, der bærer problemet)

fysisk flytter sig fra den kontekst og også de relationer, hvor vanskelighederne udspiller sig. Det viser sig også delvist i den teknologi, der handler om, at fagprofessionelle holder møde om et enkelt barn: Udgangspunktet her *er* individualiserende, men som vi har set, kan det godt være tilføjet nogle kontekstualiserende intentioner og praksisser udtrykt ved eksempelvis denne formular, der opfordrer til at se på både familie, skole og fritid. Og det viser sig i klasseloggen, der har et kontekstuel udgangspunkt, men som også i høj grad bruges individorienteret. Det er således ikke entydigt, men når vi alligevel mener at kunne argumentere for, at der er et individualiserende dispositiv til stedet i skolen, så er det, fordi at individet står så massivt i fokus i de foranstaltninger, der skal hjælpe børn i vanskeligheder, således at det bliver barnet, der kommer i centrum, og ikke vanskelighederne. Der er ikke på samme måde kommunale hjælpesystemer til pædagogikker og didaktikker, som der er til individer. Så selvom pædagogerne og lærerne i skolen opfatter børn i vanskeligheder socialt og kontekstuel, så virker det individualiserende dispositiv gennem de sociale teknologier, og det kommer til udtryk i den individualiserende diskurs, som vi her i artiklen har vist, også i høj grad former problematiseringerne af børn i vanskeligheder i skolen.

Når vi artiklens titel spørger 'Har vi et problem?' så vil svaret fra denne artikel være: 'Ja – skolen har et problem.' Det problem er, at hvis man for alvor vil forstå børn i vanskeligheder socialt og kontekstuel, så må de sociale teknologier, der sættes i værk for at afhjælpe disse vanskeligheder, *også* være socialt og kontekstuel forankret. Som vist ovenfor er dette koblet til et individualiserende dispositiv – en anordning bestående af flere dele – så hvis det skal forandres, kræver det forandringer på mange niveauer: på forvaltningsniveau i forhold til de hjælpeforanstaltninger, skolerne tilbydes, ændringer i de enkelte skolars organiseringer og forandringer helt ude i klasserummene hos de enkelte lærere og pædagoger og de børn, de er sammen med der. Centralt i denne sammenhæng er, at man på alle disse niveauer medregner pædagogikken og didaktikken til den kontekst, som kan være medskaber af, at børn kommer i vanskeligheder i skolen.

Noter

1. Beskrivelserne af de enkelte skoler er foretaget på baggrund af information, der ligger tilgængelig på hjemmesiden www.dingeo.dk
2. CPS står for Collaborative and Proactive Solutions eller på dansk Fælles Proaktiv Problemløsning. Det er et koncept, som to af de involverede skoler anvender, den ene som en overordnet tilgang på skolen den anden mere sporadisk.

Referencer

- Andersen, A.-L. B., Petersen, L. W., & Hamre, B. (2020). Et sløret mellemværende – et historisk perspektiv på grænserne i skole-hjem-samarbejdet. *Studier i Læreruddannelse Og Profession*, 5(1), 10-30. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.121008>
- Bacchi, C. (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.4236/ojps.2012.21001>
- Blokgaard, L., & Andersen, P. T. (2012). Fokusgruppeinterviewet – Når gruppedynamikken er redskabet. I M. H. Jacobsen & S. Q. Jensen (red.), *Kvalitative udfordringer* (s. 25-46). Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D., Rouncefield, M., & Sommerville, I. (2010). The anti-social model of disability. *Disability & Society*, 19(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/0968759042000181776>
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1(1), 5-32. <https://doi.org/10.7146/ocps.v1i1.3841>
- Engsig, T. T. (2019). The Experience of Inclusion in Danish Schools – Between Politicization and Pedagogical Ideals. *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education*, 380-391. <https://doi.org/10.4135/9781526470430.N32>
- Engsig, T. T., & Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – Lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795. <https://doi.org/10.1086/448181>
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (red.), *Discourse theory and practice: A reader* (s. 72-81). SAGE Publications Ltd.
- Hamre, B. (2012a). Den yderste halespid: bekymring som dispositiv i skolens problemforståelser og forskellssætninger. *Uddannelseshistorie*, 46, 70-94.
- Hamre, B. (2012b). *Potentialitet og optimering i skolen: problemforståelser og forskellssætninger af elever – en nutidshistorisk analyse*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Hansen, H. J., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M., & Schmidt, M. C. S. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47-57.
- Jensen, A. F. (2005). *Mellem ting. Foucaults filosofi*. Det lille Forlag.
- Moos, L., Krejsler, J. B., & Kofod, K. (2009). Social technologies in comprehensive schooling. *Nordisk Pedagogik*, 29(1), 73-68.
- Murphy, M., & Costa, C. (2015). Theory as method in research: On Bourdieu, social theory and education. I *Theory as Method in Research: On Bourdieu, Social Theory and Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315707303>
- Schuelka, M. J., & Engsig, T. T. (2022). On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 448-465. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>
- Thomas, C. (2010). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19(6), 569-583. <https://doi.org/10.1080/0968759042000252506>