

- Stenner, P., & Moreno-Gabriel, E. (2013). Liminality and affectivity: The case of deceased organ donation. *Subjectivity*, 6(3), 229-253.
- Sunesson, S. (1981). *När man inte lyckas. Om hinder, vanmakt och oförmåga i socialt arbete*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Timmermans, S., & Epstein, S. (2010). A world of standards but not a standard world: toward a sociology of standards and standardization*. *Annual review of Sociology*, 36, 69-89.
- Toffler, A. (1990). *Future shock*: Bantam.
- Turner, V. (1995). *The ritual process: Structure and anti-structure*: Transaction Publishers.
- Valverde, M. (2002). Experience and Truth-Telling: Intoxicated Autobiographies and Ethical Subjectivity. *Outlines*, 4(1), 3-18.
- Van Gennep, A. (2011). *The rites of passage*: University of Chicago Press.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models. Representation and the Scientific Understanding*. Dordrecht / Boston / London: D.Reidel.
- White, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. New York: W.W.Norton.
- Willis, P. (2001). "Tekin' the Piss". In D. Holland & J. Lave (Eds.), *History in Person. Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities* (pp. 171-216). Santa Fe: School of American Research Press.
- Zizek, S. (2004). *Mapping Ideology*. London: Verso.

Charlotte Højholt

Fra Brugerperspektiver til Konflikter om Børns skoleliv¹

Resumé

Mit forskningsarbejde begyndte i en interesse for, hvordan psykologien kan bruges i menneskers hverdagsliv og med en undersøgelse af, hvordan brugere (forældre) oplevede psykologhjælp (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning). Det første, forældrene fortalte, var, at problemerne handlede om noget andet, end andre parter havde fortalt. Vores forskning blev derved sendt ud i de mange sammenhænge, hvor børn lever deres hverdagsliv, og forskellige voksne samarbejder og konflikter om dem – samt sendt ind mod betydninger for børnene, deres fællesskaber, livsførelse og subjektivitet. Analyser af de mange forskellige perspektiver herfra illustrerede, hvordan problemerne blev forskudt rundt mellem stederne. Frem for problemforskydninger, der placerer nogle parter i 'brugerpositioner', skal vi måske analysere folkeskolens mangesidede 'sager' og konflikter og de situerede uligheder i forhold til at gøre sig gældende i disse konflikter? I dag

er jeg optaget af indholdet i konflikterne, og af, hvordan børnenes personlige dilemmaer og 'agency' kan ses knyttet til deres deltagelse i konfliktuelle samspil og forløb. På den måde søger artiklen at belyse, hvordan personlige konflikter er indvævet i samfundsmæssige og politiske konflikter – konflikterne om børnene synes at indebære konflikter for børnene.

Nøgleord: brugerperspektiver, børns hverdagsliv og livsførelse, tværprofessionelt samarbejde, skoleliv, konfliktbegrebet, social praksis og subjektivitet.

Indledning

Denne artikel udgør en historie om bevægelser i forholdet mellem problemstillinger, projekter og begreber i 25 års forskningsarbejde. Den forskning, der præsenteres og bearbejdes, tog sit afsæt i en optagethed af, hvordan 'brugere' oplevede psykologarbejde – eller bredere sagt: Hvordan psykologien mon kunne gøre en forskel i menneskers liv, hvordan kunne det give mening at tale med en psykolog ét sted for på den baggrund at skabe forandringer mange andre steder – nemlig i det levede hverdagsliv med dets mange forskellige steder, sammenhænge, deltagere og problemstillinger på spil? Feltet var Pædagogisk Psykologisk Rådgivning og brugerne børn og deres for-

¹ Denne artikel er en bearbejdning af en tiltrædelsesforelæsning, RUC, 16.01 2015. Da forelæsningen udgjorde en gennemgang af sammenhænge og problematikker fra 25 års forskningsarbejde, vil der forekomme en hel del pointer, formuleringer og citater, der allerede er udgivet andetsteds. Set i lyset af tidens optagethed af 'selvplagiat', vil jeg, så vidt som det giver mening, bestræbe mig på at henvise til disse andre steder.

ældre indstillet til hjælp herfra. Hurtigt blev hele det tværfaglige felt omkring børnene dog inddraget (pædagoger, lærere, socialrådgivere, konsulenter) – som både brugere af PPR og tværfaglige samarbejdspartere.

Som artiklens overskift indikerer, bevæges nærværende forskning altså hurtigt 'ud af behandlingslokalet' for at forfølge en nysgerrighed omkring de sociale konflikter, der er med til at gøre nogle mennesker til brugere af forskellige former for hjælp og sociale ydelser. Brugerbegrebet var på mange måder tænkt som en demokratisering af behandlingspraksis – brugerne skulle have stemme og inddrages som ligeværdige parter – men det var alligevel med til at cementere en problemforskydning af sociale problematikker, ind i en kategori af 'brugere', og det var knyttet til en særlig økonomistyring og tænkning omkring forbrug. Artiklen skal således illustrere en bevægelse og en række problematikker knyttet til i stedet for problemforskydningen, at arbejde for at demokratisere praksis ved at analysere det sociale livs mangesidede 'sager' og konflikter og de situerede uligheder i forhold til at gøre sig gældende i disse konflikter. Dette peger frem imod at udforske *indholdet* i konflikterne, og hvordan personlige konflikter er indvævet i samfundsmæssige og politiske konflikter om fx uddannelse, sundhed og sociale problemer.

Artiklen skal derfor gennemgå forholdet mellem de problemer, de forskellige forskningsprojekter har taget op, og de begreber, der på en gang er inddraget for at udforske problemer, og som gennem ny forståelse for problemerne er blevet udviklet og forbundet på nye måder. På den måde rejser artiklen spørgsmål om, hvordan problemer 'skubber til' forsøg på at udvikle forståelser, og herigennem til flere parter deltagelse i teoriudvikling, og hvordan dette så skubber nye problemer frem. Teksten udgør altså en gennemgang af problematikker, forskningsprojekter og teoretiske forbindelser og markerer herigennem et udgangspunkt om,

at begreber og teoretiske forståelse udspringer af den historiske praksis, vi tager del i og om, at det er problemer, der driver den teoretiske nysgerrighed frem (Axel 2002, Danziger 1990, Dreier 2008, Juul Jensen 1986, 1992; Lave 2008). I forlængelse heraf, må det understreges, at jeg med nærværende forskning jo netop blot er én deltager blandt mange andre, og jeg håber, at de bevægelser, der præsenteres, vil være genkendelige bevægelser i feltet – her set fra de måder, jeg har deltaget i det².

Jeg har forsøgt at bygge artiklen kronologisk op, men det har vist sig vanskeligt i forhold til erkendelses- og begrebsudvikling. Når de forskellige analytiske pointer fra forskellige projekter gennemgås, fremstår det som om, at den opmærksomhed, der senere bliver fokus og sættes på begreb på lidt andre måder, allerede optræder fra begyndelsen. Konfliktbegrebet er et godt eksempel på dette: Noget af det første, der skete i vores forskning om brugerperspektiver, var, at brugerne påpegede konflikter om de problemer, der var indstillet til psykologisk rådgivning. Forenklet sagt flyttede dette vores fokus fra familieproblemer til en flerhed af perspektiver, problemforskydninger og konflikter mellem de involverede steder og parter. 25 år senere er konfliktbegrebet blevet fokus – og overskrift – for et aktuelt forskningsprojekt, og vi forsøger at sætte en særlig måde at forstå og arbejde med konflikter på på begreb. Man kan ikke sige, at vi ikke gennem hele perio-

2 Jeg vil gerne helt bredt takke de mange, der har deltaget i de forskningspraksisser, jeg er inspireret af og fået lov at deltage i. Det kan være vanskeligt at afgrænse den ene forskers erkendelser fra den andens (og hvorfor skulle man også), og i mine forskningsfællesskaber har vi ofte talt om, at det ikke er til at afgøre, hvor pointer og begreber 'egentlig' stammer fra. Jeg vil på en gang gerne takke for inspiration, opbakning, udfordring og forskningsfællesskab og understrege, at følgende fortælling blot skal ses som én vinkel ind på en historisk praksis, hvor mange deltagere både nulevende og historiske har hjulpet hinanden med at sætte praksis på begreb og udforske forskellige historisk aktuelle problematikker.

den har været optaget af konflikter og heller ikke, at problemforskydning ikke stadig er en væsentlig dynamik for de samspil, vi analyserer. Begreberne kan altså ikke holdes kronologisk adskilt som efterfølgende hinanden, men jeg vil forsøge at eksplicitere, hvordan ikke mindst deres indhold og sammenhænge har ændret sig gennem forskningen, og hvordan begrebet konflikt har fået en mere sammensat betydning.

Det giver en opbygning, hvor artiklen bevæger sig fra at fremlægge problemer omkring brugerprojektet over forskellige samarbejdsprojekter (udforskning af samarbejde mellem de forskellige involverede parter omkring børn) og projekter, der har fulgt børns liv på tværs af deres livssammenhænge (først mellem almene udviklingssammenhænge som børnehave, skole og SFO og siden på tværs af disse og specialforanstaltninger) og hen imod på tværs af projekterne at diskutere begrebsudvikling og anderledes måde at analysere problemstillingerne på. Projekterne har altså både fordret forståelse for samarbejdsprocesser og har bragt os tættere på børnene som subjekter, der fører et liv og aktivt spiller sammen omkring de historiske udfordringer, de både samles om og differentieres i forhold til. Når der herefter samles op omkring begrebsudvikling og aktuelle optagetheder, kan analysen ikke undgå at gå på tværs af det empiriske materiale, men jeg vil forsøge at eksplicitere de begrebsmæssige bevægelser, jeg finder, og som har betydning for, hvordan empirien nu analyseres.

Forskellige perspektiver på problemerne

I slutningen af min studietid ved Københavns Universitet blev jeg som nævnt optaget af, hvad mit fag kunne bruges til – hvordan psykologien kunne gøre en forskel i menneskers hverdagsliv. Jeg blev på den baggrund involveret i forskningsprojektet Brugerperspektiver på psykosocialt arbejde. Ole V Rasmussen, den gang klinisk psykolog i en PPR og min praktik-

vejleder, igangsatte projektet og ansatte mig til at interviewe brugerne og samarbejde med ham om projektet³ (Rasmussen 2001, 2003). Projektet blev udført i en Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, og 'brugerne' var derfor forældre, der gik til rådgivning, på baggrund af, at der på den ene eller den anden måde var påpeget problemer i forbindelse med deres børn.

Projektet tog udgangspunkt i spørgsmål som, 'hvordan "virker" psykosocialt arbejde' (Højholt 1993, 9), og var tidstypisk for en periode, hvor den offentlige sektor skulle moderniseres og effektiviseres gennem inddragelse af brugeren, en tid hvor forholdet mellem samfundsmæssige institutioner og disse "brugere" var under forandringer (som fx forholdet mellem læge og patient, mellem lærer og elev, mellem politiker og vælger). Brugerbegrebet blev både brugt som 'frigørende' (de som ikke havde haft en stemme skulle høres), politisk legitimerende (vi har spurgt brugerne) og som et fagligt begreb – psykologers faglighed knytter sig til særlige forståelser for og udgangspunkt i brugerbegrebet. Senere er disse bevægelser kritiseret som styringsteknologier, der forskyder ansvaret for sociale problemer på nye måder og lægger op til styring af 'subjektiverede' selvadministrerende for-brugere gennem tilbud af særlige valgmuligheder (Rose, 1996, Hunniche et al, in prep). For de begrebsmæssige bevægelser, jeg søger at gøre rede for her, er *dobbelthederne* i det frigørende, legitimerende og faglige brugerbegreb samt den stadige mulighed for solidarisk samarbejde væsentlig (Højholt & Kousholt, in prep).

Samtidig var projektet led i en forskningsmæssig bevægelse, der flyttede opmærksom-

3 Dette blev indledningen til et langvarigt samarbejde samt til min optagethed af at organisere forskning som praksisforskning i tæt samarbejde med professionelle og jeg vil gerne takke de mange samarbejdspartnere og medforskere for deres åbenhed, initiativ til forskning og imødekommenhed overfor at deltage i vore projekter – se fx Andersen & Højholt 2012, Behrendt 2005, Rasmussen 2003, Schødt 2005).

heden fra 'den professionelle begivenhed' og ud i menneskers hverdagsliv og problemstillinger her. En gennemgang af terapi og rådgivningsforskning pegede på, at fokus for disse havde været på, hvad der skete i terapilokaler, relationen mellem rådgiver og klient, brugernes oplevelser og vurderinger af samtalerne m.m. Det blev dog påpeget, at man også burde medtænke rådgivningens rammer (Maluccio, 1979), og at 'non-specifikke faktorer' – forhold der ikke har med selve arbejdets metoder at gøre – har stor betydning for, hvordan det psykosociale arbejde virker (Hougaard 1983). Med et udgangspunkt i den professionelle begivenhed mere eller mindre isoleret får vi ikke systematisk indsigt i brugerens liv, forhold der har betydning for problemerne og forhold brugerne selv lægger vægt på (som fx sociale relationer). Det kommer nærmest til at fremstå som et overraskende resultat, at brugerne aktivt organiserer deres liv sammen med andre og har anderledes perspektiver på både problemer og mulige løsninger (Malluccio 1979, 198, Højholt 1993).

Sådanne diskussioner dannede baggrund for brugerprojektet, der netop ville tage udgangspunkt i dette 'resultat' og vende opmærksomheden mod brugernes hverdagsliv og de forhold, de her tillagde betydning, hvordan de opfattede problemer, og hvordan de kunne bruge de professionelle indsatser i forhold hertil (denne vending er begrebsat som en decentring af forskningen, Dreier, 2011). Udgangspunktet var således også, at det psykosociale arbejde udøves i og i forhold til et socialt felt bestående af forskellige parter med forskellige perspektiver knyttet til deres forskellige placeringer i feltet, og at psykologernes opgaver ikke kun knyttede sig til at varetage brugerperspektiver, men samtidig – eller i forlængelse heraf – også bliver at intervenere i forhold til denne flerhed af parter og at gribe ind i konflikter i og mellem mennesker (Højholt 1993, 10). Begrebsmæssigt var vi optaget af menneskers fælles livspraksis (Juul Jensen 1986),

og af at gå op imod både individualiseringen og abstraktionen af sociale problemer og det psykosociale arbejde.

Konkret interviewede jeg forældrene løbende gennem deres sagsforløb, og deres oplevelser af problemforskydning og afmagt i forhold til det arbejde, der var rettet mod at hjælpe dem, har stadig stor betydning for mit arbejde. Her fortæller en mor til en dreng i 1. klasse om henvendelsen fra psykolog – hun havde tidligere hørt om, at der var 'for meget gang' i drengene på et forældremøde:

"Der var problemer med 4 drenge, der var simpelt hen for meget gang i dem tror jeg. Alligevel blev det hurtigt Henrik der var problemet, og så kom psykologen ind i billedet, og jeg begyndte at gå til samtaler hos ham." (Højholt 1993, 27)

Brugerne syntes ikke at opleve en logisk sammenhæng mellem deres opfattelser af problemerne, og hvad der blev sat i gang (hvilket var vældig udbredt i vores materiale og stadig synes at gå igen, når vi følger interventioner i vor nuværende forskning). Forældrene fortalte typisk om problemer andre steder – om lærere der ikke havde styr på det, om urolige klasser hvor deres barn blev 'syndebuk', om vanskeligheder både i forhold mellem børn og mellem voksne. De fortalte om inddragelse af psykolog som en afgørelse om, at lærerene 'havde ret' – men også som en mulighed for at 'følge med' og arbejde med egne problemstillinger. Det skal ikke fremstå som om forældrene ikke kunne bruge psykologsamtalerne til noget i deres hverdagsliv – tværtimod, de anvendte dem fx til fælles refleksioner over forhold i deres liv og ofte på andre måder og i forhold til andre problemer eller problemopfattelser, end de professionelle havde givet udtryk for at igangsætte hjælpen ud fra. Forældrene gav udtryk for at have udviklet nye forståelser for sammenhænge i deres liv og flere organiserede konkrete forandringer i deres hverdagsliv (fx i forhold til tidsmæssig organisering, ressour-

cermæssige prioriteringer og måder at forholde sig til andre mennesker – også i arbejdsmæssige forhold), men som en far udtrykte det efter et års arbejde med sit familieliv: skal vi nu ikke snart begynde at kigge på problemet? (i betydningen problemerne i skolen, Højholt 1993, s 72).

Brugerprojektet førte på én gang til en optagethed af brugernes oplevelser af afmagt og problemforskydning og til en opmærksomhed på hverdagslivets flerhed og perspektivforskelle. De interviews, der skulle bidrage med viden om familieproblemer, og hvad en psykolog kunne gøre i rådgivningen i forhold hertil, pegede på, at konflikter prægede hver sag og førte derved til en optagethed af den flerhed, som karakteriserer børns hverdagsliv, de mange forskellige parter, der er involveret her og de forskellige perspektiver på både børn, problemer, læring, udvikling med mere. Et enkelt lille – nærmest eksemplarisk – eksempel kan måske illustrere noget om, hvad der kan være på spil i disse perspektivforskelle:

Lærerne: Henrik er uunderviselig

Pædagogen: Henrik er et spændende barn (lærerne skaber problemet)

Psykologen: Det er et samarbejdsproblem

Henriks mor: 'Selvfølgelig har vi også problemer herhjemme, ingen forældre går vel ram forbi, men skoleproblemerne kommer ikke hjemmefra ...' (1993, kap5)

Psykologen har istandsat en samarbejdsorienteret intervention, hvor en pædagog fra SFO kan arbejde med Henrik, men som psykologen konkluderer, får interventionen ikke den betydning, den var tænkt ud fra – betydningen 'brydes i et prisme af perspektiver', som vi formulerede det den gang. Vi blev i vores forskning stærkt optaget af sådanne perspektivforskelle, som synes at føre til uhåndterlige debatter om, hvordan barnet 'egentlig er' og måske fortæller mere om de involverede voksnes egne situationer og dilemmaer end om barnet. Lærerne oplever 'uunderviselige situationer' med Hen-

rik, hvilket er en væsentlig viden til forståelse af problemerne – men i konflikterne bliver det ofte de voksnes billeder af børnene, der illustrerer de voksnes afmagt. Samtidig er det væsentligt at se, at problemforskydningerne ikke kun rammer individuelle børn og deres familiebaggrund, men i høj grad også truer de professionelle faglighed og individuelle sårbarhed i forhold til at fremstå som kompetente fagpersoner⁴.

Man kan sige, at vi på én gang bliver opmærksomme på denne sammensatte praksis, hvor forskellige voksne oplever problemer i forhold til børn og konflikter med hinanden om, hvordan disse problemer kan forstås. Og vi bliver opmærksomme på børnenes engagementer og hverdagsliv og spørgsmål som, hvad det betyder for dem at leve på tværs af disse sammenhænge, og hvordan vanskelighederne ser ud fra deres ståsteder i dem. Man kan også sige, at vores forskningsarbejde på sin vis siden har beskæftiget sig med, hvordan viden og teoriudvikling kan pege på andre måder, psykologien kan få betydninger i menneskers hverdagsliv.

Vi kommer med det udgangspunkt til at beskæftige os med organiseringer og samarbejdsformer generelt på børneområdet – og med børns fælles hverdagsliv på tværs af de livssammenhænge, vi har arrangeret for dem at lære og udvikle sig i. Her skal vi først beskæftige os med begreber knyttet til forståelser for samarbejdet.

⁴ I forbindelse med brugerprojektet formulerede vi denne opmærksomhed som lærerens 'dygtighedsproblemer' (Højholt 1993, kap 3) – siden har vi arbejdet videre med faglighedsbegrebet og med, hvordan særlige tilgange til 'faglighed', 'ekspertise' og 'professionel viden' spiller ind i forskydningsprocesser og problemforståelser (se fx Højholt 2006, 2011, Røn Larsen 2011).

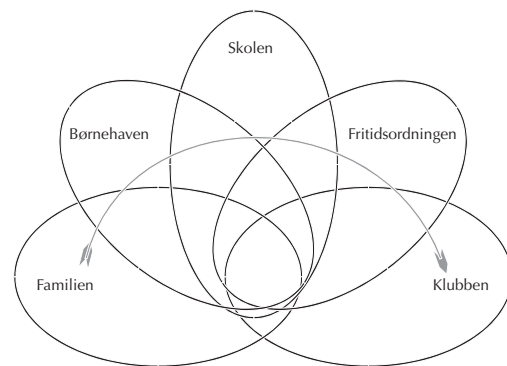
Om at begribe det historiske i det situerede

For at komme tættere på samarbejdet mellem de voksne, organiserede vi en forløbsundersøgelse, der fulgte en gruppe børn fra børnehaven gennem børnehaveklasse ind i skolens første klasser og skolefritidsordning. Vi ønskede at følge problemprocesser, fra de forskellige voksne begyndte at tale om problemer, konflikter og dilemmaer i forhold til børnenes forløb. I dette overgangsforløb er forbavsende mange forskellige grupper af fagpersoner, forældre og børn involveret, og det blev klart, hvor forskelligt de voksne som udgangspunkt så på, hvad der var vigtigt for børnene, for forløbet og for deres særlige faglige opgave. Eksempelvis blev flere opgaver talt frem ud fra deres forskelle til hinanden (typisk pædagogisk faglighed i forhold til lærerfaglighed), og det sammensatte arrangement omkring børns læring og udvikling fremstod som en konfliktfyldt arbejds- og ansvarsfordeling.

Her begynder 'prismen' af perspektiver således at sættes i bevægelse, og analyserne af de mange fagpersoners fortællinger om deres arbejde, samarbejde og vanskeligheder bringer andre begreber på banen. De forskellige professionelle, der arbejder med børnene, er på en gang forbundne gennem indholdet i deres forskellige opgaver, og de har forskellige former for ansvar og perspektiver (Axel 2002). De forskellige perspektiver er ikke *tilfældigt forskellige*, men kan analytisk ses knyttet til deres forskellige positioner og bidrag i en kompleks praksisstruktur. Her vil jeg inddrage en ganske banal figur, der voksede ud af vort forsøg på at analysere empirien på baggrund af en historisk udviklet sammenhæng for børns 'bevægelse fra familien og over i samfundet' (som Sven Mørch formulerede det). Som alle andre modeller er denne fuldstændig forsimplet og skal ikke udsige noget om børnelivet andet end at illustrere flerhed, forskelle og forbindelser herimellem.

Her skal modellen vise projekternes veks-

lende fokus på børns sammensatte liv, de professionelle sammensatte praksisstrukturer og en historisk udviklet struktur af forbundne praksisser:



Vi har altså historisk *arrangeret* børnelivet, hvilket både lægger op til særlige og potentielt konfliktuelle arbejds- og ansvarsfordelinger mellem de involverede voksne og stiller børnene over for en mangfoldighed af udviklingsmuligheder og krav i forhold til at tage del på forskellige måder forskellige steder. Vores forskningsprojekter har bevæget sig på kryds og tværs af disse sammenhænge (samt de mange, der ikke er kommet med som fx specialarrangementerne eller legepladserne) og vi har både brugt figuren på forskellige måder, og den har skiftet betydning undervejs. Den er fx blevet brugt til at vise børnenes hverdagsliv på tværs (hvilket jeg vil komme ind på senere), og den er blevet brugt til at vise de tværfaglige samarbejdspartneres forskellige ståsteder i forhold til det samme. I artiklens tilbageblik på de begrebsmæssige udviklinger vil jeg gerne bruge modellen til at pege på *politiske forandringer* og diskussioner i forhold til sådan en *historisk udviklet* praksisstruktur.

Da vort forskningsarbejde går tæt på situerede praksisser og samspil i hverdagslivet og de involverede subjektive perspektiver og begrundelser, kan man jo spørge: hvordan inddrage strukturelle aspekter i en empirisk udforsk-

ning af hverdagens situationer, og hvordan de opleves her og nu af konkrete mennesker? I den banale figur ligger der mere end en illustration af nogle børns hverdagsliv på tværs af steder. Figuren illustrerer også en historisk udviklet struktur af forbundne praksisser. Vi har ikke blot historisk skabt det sådan – og arrangementet har lange rødder, og er et udtryk for historisk forankrede problemer og konflikter om dem og bud på strategier i forhold til dem – vi er også kontinuerligt i færd med at rearrangere netop disse fordelinger og deres sammenhænge⁵.

Det er en rimelig ny konstruktion med netop denne flerhed, hvor flere og flere lærings- og udviklingspraksisser knyttes til, og flere og flere professionelle parter inddrages, og nye forbindelser mellem dem drøftes. I børneforskningen tales om 'omsorgskæder' og de børnepolitiske diskussioner præges af nye debatter om, hvordan disse bør forbindes (Andenæs & Haavind, 2016). Selv om alle vel har en ide – og nogle begreber – for forskellene i ansvar og opgaver mellem stederne og parterne – er *selve fordelingen alt andet end entydig*. Og selv om skolereformen med skolehistorikernes formulering blot er krusninger på historiens havoverflade, kan man sige, at det er krusninger, der netop skubber til, hvem der gør hvad, og hvad for noget indhold der bør prioriteres

5 Her vil jeg særlig fremhæve det historisk forandrede differentieringsforhold – fra forskellige skoler til samfundets forskellige børn og gennem forskellige former for opdelinger mellem differentierede skole- og niveauopdelinger i skolen og frem imod 'undervisningsdifferentiering' i velfærdssamfundets enhedsskole (Ljungström 1984, gennemgås i Højholt 1993, 75f). Efter en periode med stigende henvisninger (og udgifter til) specialundervisningen står vi aktuelt med en inklusionslov og en skolereform, der både stiller nye krav til differentieringsforholdet og ganske anderledes betingelser for lærernes muligheder for at organisere deres undervisning (som fx den manglende forberedelsestid, nye samarbejdskonstruktioner med pædagoger og forældre og nye opgaver i forhold til indholdet i de længere skoledage). De politiske konflikter om folkeskolen er kommet i fokus på nye og mere explicitte måder.

de forskellige steder. Særlig i forbindelse med tidens skoledebat 'rystes' modellen på den måde, at stederne placeres ind over hinanden (som fx fritiden ind i skolen), og opgaverne blandes på nye måder, så nogen taler om, at der skal gøres skole derhjemme, og forældrene skal være aktive deltagere i skolen – og pædagogerne skal være lærere.

Det er altså en forskningsmæssig udfordring for det her præsenterede arbejde at begribe det historiske i det situerede – og at begribe netop *de sammensatte på én gang forbundne og adskilte aspekter af samarbejdet på tværs af et institutionelt arrangement*. I mit arbejde blev jeg derfor yderligere optaget af begrebet social praksis. De mange forskellige perspektiver måtte analyseres som forankrede og *forbundne* i en fælles historisk praksis. Dette arbejde kan karakteriseres som en analysepraksis, der gennem både deltagelsen i praksis, samarbejde med medforskere og gennem de begrebsmæssige sammenhænge søger at forankre materialets mangfoldighed af perspektivforskelle i en tilgang til social praksis, der fremhæver situerede processers historiske og konfliktuelle natur (Jensen 1999, Lave 2008, in prep; Taylor 1983). De involveredes perspektiver på problemerne er altså nok konfliktuelle, men de er også forbundne (Axel 2011). De er på forskellige personlige måder knyttet til *indholdet* i problemstillinger forbundet med de opgaver, de forskellige involverede har i forhold til børnene. Man kan også udtrykke det, at parterne deler nogle fælles ambitioner, men typisk oplever forudsætningerne for de fælles sager forskelligt. Deltagernes uenigheder kan siges at udtrykke deres forbundne engagementer – og udforskning af konflikter kan ses som en mulighed for teori- og praksisudvikling (Busch-Jensen 2015). Uenighederne kan lære os om den sociale praksis, vi beskæftiger os med.

Det er disse forskelle og den måde, de om man så må sige er ladet med potentielle konflikter, jeg i dag vil knytte til bredere debatter om, hvordan den danske folkeskole skal prio-

ritere, og hvordan ansvar herfor skal fordeles. I deres artikel om social praksis knytter Mariane Hedegaard, Seth Chaiklin og Uffe Juul Jensen (1999) begrebet social praksis til strukturerede menneskelige traditioner for samspil omkring bestemte opgaver og mål, og med den pointe vil jeg gerne pege på, at vi, der på forskellig vis og i forskellige institutioner, arbejder med børn, *netop arbejder i og med, hvordan fælles samfundsmæssige problematikker kan håndteres og forstås og udvikles*. Man kunne også formulere det, at de professionelle kontinuerligt må arrangere sig subjektivt med arrangementerne (Dreier 2015). De udøver deres praksis i et historisk og strukturelt arrangement og må hver dag og i forhold til *konkrete* situationer arrangere sig hermed.

Vender vi tilbage til spørgsmålet om, hvordan vi fra et situeret perspektiv kan inddrage strukturelle aspekter, kan det formuleres, at når vi tager udgangspunkt i, at mennesker handler situeret i forbundne praksisser, kan de konkrete deltagere lære os noget om mere overordnede praksisstrukturer. Når deltagerne forholder sig til hinanden i deres situerede samspil, forholder de sig ikke blot til tilfældige andre, men til hinanden i strukturerede og historiske arrangementer. Det historiske aspekt kan på en gang lære os ikke at tage udgangspunkt i nutiden på en centreret og etnocentristisk måde, men som led i sammenhængende processer – og at mere eller mindre selvfølgelig forhold netop er i bevægelse og forandring, selv om de måske opleves som vældig entydige og hegemoniske (se også Grumløse 2014). Samtidig rejser en sådan tilgang til situeret mangfoldighed foranderlighed og variation spørgsmål til, hvordan vi da kan skabe almen viden om sammenhænge mellem situerede forskelle?

Viden om konflikter og konflikter om viden

De mange forskellige udgaver af viden om samme børn førte i det hele taget til en optagethed af vidensbegrebet. Og der er særlige

grunde til lige at runde vidensbegrebet her i denne gennemgang. For det første synes måden at opfatte og arbejde med viden på at spille en heftig rolle i de nævnte konflikтуelle processer, hvor parterne netop er positioneret vældig forskelligt i forhold til at kunne komme til orde med deres perspektiv på problemerne. For det andet er viden jo det, vi bidrager med som forskere – og måden, vi bidrager på, har stor betydning for de ulige positioneringer. De ulige positioneringer på børneområdet kan bedst illustreres med endnu et yndlingscitater fra brugerprojektet:

‘Som forælder har man jo et særligt ansvar og en forpligtelse, men samtidig står man magtesløs ... For man er ikke lige uddannet til børn, og man kan jo ikke lige foreslå ... Man læner sig op ad det læreren siger, han skulle jo vide bedst. Samtidig har man også en viden om sit eget barn, men oftest taler man forbi hinanden.’⁶

Denne forælder taler fra et sted, fra en position i en fordeling, der på en gang opleves at tildele hende et særligt ansvar og forpligtelse og en særlig underlegenhed. Hendes ståsted, hvorfra hun har adgang til viden, er knyttet til hverdagslivet, hendes sociale position til involvering og en emotional relation (over for fx en uddannelsesmæssig professionel relation, som lærerens eller ekspertens afstand, som fx psykologiens testning, se også Mehan 1993, Røn Larsen 2011). Hun taler om, at nogen ved bedre – hvilket netop er baggrunden for at involvere sig med dem og læne sig op af dem – men også om, at der jo alligevel er en viden.

⁶ Gennemgangen af de indsigter fra de forskellige projekter, som vi har arbejdet videre med, bliver på den måde en form for potpourri over yndlingscitater – nærværende citat er både præsenteret i analysen af brugerprojektet (Højholt 1993, 38) og diskuteret i en teoretisk sammenhæng som illustration af forskellen mellem et positioneringsbegreb, der søger at forankre subjektive perspektiver i en social praksisstruktur over for en analyse af diskursive positioneringer og sproglige magtforhold (2006, 90).

I denne forælders erfaringer med de professionelle ‘taler man ofte forbi hinanden’, og i vores senere arbejde er vi blevet mere og mere optaget af, hvordan samarbejde blandt andet handler om at lade forskellige former for viden kunne *forbindes* til hinanden, at se sammenhænge gennem forskelle. I arbejdet med børn og familier i vanskeligheder fremstår netop muligheden for at lykkes med dette (henholdsvis at opgive dette) som en væsentlig dynamik i de eksklusionsprocesser, der kan karakteriseres ved ‘de gensidige opgivelses dynamik’ (Højholt & Kousholt, 2016).

På den måde kommer forskellige opfattelser af viden og *relevant* viden til at spille en rolle for konflikternes udvikling i disse praksisser (Højholt 2006; Røn Larsen 2011). Hvordan skabe almen viden fra flere forskellige vinkler? Man kan både hævde, at forskning har stor betydning for et felt som børneområdet, der aktuelt set ønskes ‘løftet’ og styret gennem evidensbaseret og nyeste viden om, ‘hvad der virker’, og man kan sige, at forskning ingen betydning spiller, da den kan afvises som abstrakt og ikke tager højde for de særlige omstændigheder i praksis, hvorfor man i praksis gør som man plejer eller selv vurderer, hvad der er brug for (Dreier 2015). I nærværende praksistænkning ses hverken viden eller forståelser ‘at styre’ praksis, men begge dele har betydninger i praksis – og kan få forskellige betydninger alt efter, hvordan vi betragter viden, og hvordan vi organiserer forskning (Jensen 2001). På den måde er vi som forskere selv en del af problemerne og burde være tegnet ind i modellen som en diffus praksis ‘udenom’ de andre og med modsætningsfulde opgaver rettet imod at oplyse, vurdere, støtte, styre, kontrollere og bidrage til udvikling og refleksion i praksis. Den omtalte demokratisering af praksis fordrer altså i høj grad også en demokratisering af forskningspraksis og et opgør med vores udbredte hierarkiske vidensbegreber (Højholt & Kousholt 2011). Hvis vi vil overskride den ulige positionering, må vi

med Uffe Julle Jensens formulerer udvikle en forskningspraksis, hvori forholdet mellem teori og praksis er organiseret anderledes end i de former, der har været dominerende i det moderne samfund (Juul Jensen 2001, 205). Om viden-skabelse udbygger han yderligere:

‘Videnskab er et område hvor alle har noget at bidrage med til sandheden. Det er ikke det samme som at hver blot har sin mening – der er noget fælles, noget alment, men det skal udforskes på den særlige måde at vi skal se på hvor forskelligt det almene realiseres.’ (upub oplæg, Aarhus, 2002, se i øvrigt Juul Jensen, 1992, 2001).

Viden bliver i denne tænkning knyttet direkte til praksis, til noget vi gør, når vi baks med dilemmaer og problemer i hverdagen. Viden fremstår på den måde ikke som noget, der på forhånd står klar til at løse problemer eller forudsige dem, men som noget, der netop videreudvikles midt i den daglige ‘mingeleren’ – og ikke mindst i samarbejdet. Som en af vore medforskere formulerer det:

“Fordi vi har forskellige roller, ser vi noget forskelligt, og det er, når vi ser disse forskelle, at vi bliver klogere på børnene.” (pædagog)

Almengørelsen af viden begynder på sin vis allerede ved at forbinde de forskellige perspektiver til den fælles verden, de udspringer af, og ved at fremanalysere, hvordan forskelligheder fortæller noget om forbindelser i det sociale liv. Selv om det kan fremstå paradoksalt kan vi måske gennem udforskning af forskelle og konflikter skabe viden om *sammenhænge* i det fælles – om strukturer i en historisk praksis. Vi har dog stærke videnskabelige traditioner for at skabe viden ved at isolere og måle eller kontrollere årsagssammenhænge *for sig*. Man kan, om man så må sige, tale om generaliseringer, der forskyder problemer ud af de almene sociale praksisser, og man kan tale om generaliseringer, der forankrer problemer heri og søger almen viden om, hvordan også ‘det

særlige' er en variation heraf (se også Schraube 2015). Dette knytter sig også til tilgangen til konflikter som knyttet til fælles 'sager' og engagementer – til samfundsmæssige og historiske problematikker, vi netop gennem vore forbindelser både samarbejder og konflikter om. Konflikter bliver altså knyttet til deltagelse og ståsteder i sammenhængende og historiske praksisstrukturer frem for til fx entydigt modsatrettede interesser eller noget individuelt, der står over for noget fælles.

Men hvor blev børnene af i al den snak om viden og samarbejde? Forældrene hævdede i Brugerprojektet, at børnene forsvandt i de tværfaglige diskussioner om problemerne, og det kan man på sin vis også sige, de gjorde i analyserne. Jeg blev selv grebet af uenighederne, men blev snart gjort opmærksom på, at jeg slet ikke ville kunne forstå uenigheden uden at gå tæt på, hvad de er uenigheder om.

Hvor blev børnene af? Børns sammensatte praksis

I den omtalte forløbsundersøgelse udførte jeg deltagerobservationer og interviews blandt børnene igennem hele forløbet og på tværs af de forskellige involverede steder, og det satte spot på børnenes hverdagsliv på tværs og deres betydninger for hinanden. Det var i forbindelse med dette projekt, at den tidligere model også kunne anvendes til at illustrere, hvordan børn i deres hverdagsliv og i deres udviklingsforløb må forholde sig til forskelle, flerhed og forandringer og derigennem til at rejse spørgsmål som: Hvordan får børn det til at hænge sammen?

I projektet havde vi nok haft en ide om, at dét at kende til overgangen set fra børnenes perspektiver kunne styrke *de voksnes måder at hjælpe børnene* med skift og overgange, men observationerne pegede på, *at børnene i højere grad bruger hinanden i overgangen* og både forbinder deres liv forskellige steder, udvikler betydninger og sammenhænge og engagerer sig i lærings og udviklingsprocesser *sammen*.

Herigennem fik vi indblik i, hvordan børnene går ind i det nye sammen og trækker på erfaringer, de har med at være sammen med jævnaldrende, organiserer fælles aktiviteter i det nye, *udforsker det nye sammen*. Børnene giver i begyndelsen af 1. klasse udtryk for en vis orienteringsusikkerhed, men de bruger aktivt hinanden i orienteringen – kigger efter hvad de andre gør, spørger og udveksler livligt omkring de nye krav og muligheder og særligt om skemaets aktivitetsstift (hvilken streg må man gå til i skolegården, hvad har vi nu, Højholt 2001, 2012). Observationerne illustrerede, hvordan der sker meget i et klasseværelse, og børnene må kontinuerligt både orientere sig i undervisningsdagsordenen (som i sig selv er mangesidet⁷) og i samspil og spil mellem kammeraterne, sedler eller mad, der vandrer rundt mellem bordene, fælles fordybelse i opgaverne, konkurrencer, målinger med meget mere (se også Stanek, 2011).

Observationer og småsnakke med børnene peger frem mod en optagethed af børnenes mange dagsordener, hvordan børnene engagerer sig i læring sammen, og hvordan de har meget forskellige muligheder for dette (Højholt 2012). De er stillet meget forskelligt netop i forhold til at samarbejde og koordinere sig om alle dobbelthederne her – helt særligt i forhold til skolens lærings- og dygtighedsdagsorden, som alle parter ikke mindst børnene forholder sig aktivt til, og som har betydning for deres samspil, fællesskaber og differentieringer. Dette er på spil helt generelt blandt børnene, men i løbet af min tid i klassen (2-3 år) samles megen af både min og de andre af klassens voksnes opmærksomhed omkring drengen Martin. Mine analyser kredsedde den gang omkring de voksnes konflikter om Martin og disse betydninger for Martins adgang til

7 Jf fx McDermotts pointe om på en gang at skulle lære noget og at skulle vise, at man allerede kan det (1993) – en pointe der synes aktualiseret i mange gymnasielævers avisindlæg om betydninger af tidens fokus på karakterer og skolestiske præstationer.

børnefællesskabernes ressourcer. I processen synes Martin at blive kategoriseret mere og mere entydigt blandt de voksne og at blive udelukket mere og mere aktivt blandt børnene. Jeg hæftede mig den gang ved, hvordan konflikterne kunne analyseres i lyset af de voksnes konfliktuelle ansvarsfordelinger, mens jeg i dag vil søge at komme tættere på Martins subjektive 'arrangeren sig med sine arrangementer', og hvordan konflikterne omkring ham også indebærer personlige konflikter for ham. For at gøre dette har jeg imidlertid brug for at komme tættere på børnenes fællesskaber og udvikling af livsførelse samt de politiske konflikter om folkeskolen først – jeg vil derfor vende tilbage til afhandlingens optagethed af børnenes perspektiver.

En forskning, der var optaget af samarbejdet mellem de voksne, blev altså vendt mod en optagethed af børneperspektiver. Jeg talte i begyndelsen med børnene om forholdet mellem de forskellige steder i deres liv (børnehave, fritidsordning, skole, hjem, m.m.) og deres skift og overgange her, men børnene fortalte om stederne ud fra deres betydninger for, hvordan man kan være sammen med kammerater, og hvad man kan komme til at gøre sammen med dem⁸. Særlig i et børnegruppeinterview fortæller børnene om kammerater, selv om det egentlig ikke var interviewerens dagsorden. I kombination med observationerne synes børnenes udtalelser at kunne ses som en optagethed af venner som en kontinuitet henover steder, aktiviteter, tid – og konflikter:

'...mig og Bjarke, vi kommer jo meget op at skændes hele tiden – altså så går vi lige væk fra hinanden – så kommer vi hen og spørger – altid hinanden – vi kan godt blive gode venner igen – så siger hinanden altid ja – på den måde så bliver vi aldrig nogensinde uvenner.'

Da vi senere sætter fokus på, hvordan børn og voksne i udskillelserprocesser opgiver hinanden, kan man se sådan en lille bemærkning som en illustration af væsentligheden af at opnå erfaringer med at gennemleve konflikter uden at opgive hinanden. Vi bliver derfor optaget af udvikling i konfliktuelle forløb – Martins situationer, som jeg vender tilbage til, synes netop præget af, at en sådan udvikling mere eller mindre opgives.

På dette tidspunkt kan siges, at vi søger viden om, hvordan børn får livet til at hænge sammen, og hvordan de sammen skaber lærings- udviklingsmuligheder for hinanden. Det førte til teoriarbejde i relation til at begrebssette børns læring og udvikling gennem deres *deltagelse* i, *bidrag* til og *indflydelse* på sociale fællesskaber. At begrebssette læring og udvikling som knyttet til deltagelse er en bred og sammensat bestræbelse inden for megen forskning (fx Dreier 2008, Fleer & Hedegaard 2010, Lave in prep) men der synes fortsat at være brug for at videreudvikle og differentiere deltagelsesbegrebet for at kunne begrebssette *forskelle og forandringer* i deltagelse – knyttet til deltagelsesmuligheder, aktiviteter og bevægelser i praksis. Her vil jeg særlig fremhæve børns muligheder for at *bidrage* og have *indflydelse* på deres egne læreprocesser og de sociale betingelser forbundet hertil (Højholt 2011, Højholt & Kousholt 2016, Stetsenko 2008). Det peger på et teoriarbejde omkring, hvordan man kan arbejde med udvikling af børns rådighed – både i de kontinuerlige reorganiseringer og omfordelinger i familieliv og i forbindelse med betydninger af at udvikle rådighed i andre livskontekster. Med rådighed hentyder jeg til udvidelse af muligheder for at bidrage og øve

8 Jeg eksperimenterede (som så mange andre børneforskere – vi var stærkt optaget af, hvordan vi overhovedet kunne inddrage børnenes perspektiver) med, hvordan man som forsker bedst kunne komme til at lytte til, hvad der synes at optage børnene – hvor mere strukturerede gruppeinterviews nok kunne give mulighed for at gå rundt om et emne, synes de samtaler, man kan have med børn i forbindelse med deres hverdagsaktiviteter ofte mere velegnet til at gå konkret ind i situerede forhold – og er da også blevet benævnt 'situerede interviews'.

indflydelse på den fælles praksis – rådighed er, om man så må sige, det omvendte af at være udleveret til situationernes præmisser og den er på en gang social og personlig.

Børnene selv fremstår meget optagede af deltagelse – i betydningen af at være med. Børnenes perspektiver kom til at sætte spot på fællesskabernes dynamikker og bevægelighed – og på de voksnes samarbejde omkring at arbejde med børns deltagelse, særlig i forhold til processer, hvor børn blev kategoriseret som ikke at være deltagende eller at være deltagende på problematiske måder. Betingelser for at være med sættes dog mange forskellige steder og knytter sig bla. til præmisser og dynamikker, der er på spil i fællesskaberne i mellem og ikke mindst om børnene. Vi blev derfor optaget af fællesskabsbegrebet, af inklusionsarbejde og af at gå 'På tværs af familiearbejde og inklusion i folkeskolen', som et forskningsprojekt kom til at hedde⁹. Det blev et forskningsarbejde på tværs af de almene børneliv og specialindsatser, for inklusionsarbejde foregår (eller foregik) andre steder end i de almindelige læringskontekster: for at blive inkluderet må man ekskluderes først (Højholt 2011, Røn Larsen 2011).

Forskningen måtte altså gå på tværs af forskningsfeltets typiske opdelinger og følge børn, der både deltog i forskellige former for specialundervisning, særlig familieklaser, og almene tilbud – den gang de såkaldte taxabørn. Dette projekt pegede især på en form for organisatorisk kløft mellem de forskellige arrangementer på børneområdet og på de *personlige dilemmaer*, dette strukturelle arrangement kunne indebære for børnene. Her kan man igen vende tilbage til spørgsmålet om de

situerede perspektiver på strukturelle aspekter ved social praksis, da vi her lærer om (utilgittede) betydninger og dynamikker i forhold til et historiske og strukturelt arrangement. Ved at udforske strukturelle arrangementer gennem de personlige måder, subjekter forholder sig til dem – som dette udtrykkes blandt andet i deres deltagelse, samspil, oplevelser og erfaringer – opnår vi viden om betydninger af de særlige historiske måder at organisere dette på. På børneområdet har vi opbygget strukturer for at hjælpe børn i vanskeligheder, og når vi udforsker det situerede samspil og de subjektive perspektiver, får vi indsigt i, hvordan de professionelle befinder sig i konflikter om netop disse strukturer, og hvordan børn, der lever på tværs af det alene børneliv og hjælpearrangementerne, kan få komplicerede deltagelsesbetingelser og muligheder for at skabe sammenhæng i relation til disse strukturer. Samtidig må det bemærkes, at det historiske arrangement ikke kan adskilles fra de forståelsesformer, der knytter sig herti og som netop synes at abstrahere visse vanskeligheder fra hverdagslivets almene udfordringer. For at komme dette dilemma nærmere vil jeg vende mig mod en optagethed af, hvordan børn arrangerer deres hverdagsliv.

Når børn arrangerer deres hverdagsliv – udvikling af livsførelse

Det næste projekt kom til at handle om fritidspædagogikken. Af flere grunde blev vi optaget af børns fritidsliv – dels fordi vi savnede pædagogerne i inklusionsindsatser (som ofte betegnes variationer over netop *Fælles* Indsats og har målsætninger om at samle børnenes voksne). Dels fordi de børn, vi fulgte på tværs, levede her om eftermiddagen, og vi var forundret over en tilsyneladende mangel på opmærksomhed omkring denne del af deres hverdagsliv. Og endelig fordi vi var blevet så optaget af spørgsmål om, hvordan børn arrangerer fællesskaber, og hvordan de sætter betingelser for hinanden. Det gav nogle sær-

⁹ Finansieret af FKK, se fx Højholt 2011. Disse intentioner førte blandt andet til, at vi fulgte familieklaser og institutioner – i forlængelse af den tidligere diskussion om bevægelser i mellem børnenes livssammenhænge og de voksne strukturelle ansvarsfordelinger kan man næsten tale om, at familien flyttes ind i de professionelle kontekster, se også Morin 2011, Røn Larsen 2011.

lige muligheder at studere dette i en kontekst, hvor en del af selve *ideen* med konteksten er, at børnene i højere grad selv skal arrangere, skal kunne 'bestemme selv' og skal være sammen om både at vælge i mellem og selv tage initiativ til fælles aktiviteter. At forfølge sådanne spørgsmål samt selve fritidsinstitutionskonteksten skubbede nye problemstillinger og begrebsarbejde frem.

Fritidsinstitutionerne er et særligt univers at orientere sig i. Der er selvfølgelig mange forskellige ting, man kunne hæfte sig ved her, men i vore bestræbelser på at observere fra og med børnene sprang mylderet af aktiviteter, samspil og opdelinger i øjnene og herigennem også børnenes aktive arrangeren sig sammen omkring dette. I fritidsinstitutionerne sker der mange ting på én gang – som fx forskellige former for aktiviteter, relationer, grupperinger, begyndelser, afbrydelser, opbrud, opløsninger, konflikter, skæg og ballade. Både at igangsætte, fastholde, gennemføre, afslutte og måske særlig at bevæge sig herimellem synes en kontinuerlig udfordring både kollektivt og personligt og for både børn og voksne. Det stiller deltagerne overfor mange muligheder i en og samme situation og det stiller dem i situationer, der fordrer, at man orienterer sig, vælger, planlægger og forhandler (fx *hvem* man er sammen med, *hvad* man gerne vil lave, og *hvordan* det skal organiseres). Ved gennemlæsning af observationerne blev jeg slået af, hvor ofte verber som at lede, finde og vente gik igen – det kunne ofte handle om at lede efter venner, men også om at lede efter eller vente på voksne, der skal give tilladelse eller har nøgler eller informationer, børnene er afhængige af. Vi blev optaget af, hvordan børnene i disse betingelser – på en gang præget af hurtige skift, afbrydelser, foranderlighed og fleksibilitet og præget af ventetid, gentagelser og 'stilstand' – ser ud til at arbejde på at få, hvad de laver, og hvem de laver det sammen med til at gå op i en højere enhed (Højholt & Kousholt 2016, Stanek 2011).

Disse udvalgte indblik peger frem imod, hvordan børnenes samvær indebærer stor fælles indsats, social koordinering og fleksibilitet. Sådanne aspekter synes at udgøre udfordringer i børnelivet, vi ofte overser. Børnenes udviklingsmæssige udfordringer er vævet ind i sociale koordineringer, forhandlinger og muligheder for at skabe noget sammen med nogen. Set fra det personlige perspektiv indebærer dette at udvikle *personlige præferencer og prioriteringer*. Her bliver personlighedsudvikling altså også et spørgsmål om at udvikle sin orientering i, sin personlige måde at tage del i, sin præferencer at selekttere og prioritere igennem og sine særlige bidrag i forhold til sociale forhandlinger, organiseringer og forandringer. Man kan sige, at børnene er i færd med at finde deres veje at gå og måder 'at være på' – 'at være med på': Hvad kan jeg komme til her, hvad vil jeg gerne, og hvordan kan jeg komme til det, jeg gerne vil?

Børnenes udfordringer og engagementer kan ses i lyset af teoretiske diskussioner om læring og udvikling – de kan illustrere, hvordan læring og udvikling både indebærer og overskrider det at kunne gentage og tilpasse sig, og de peger på dobbeltheden i at arrangere sig og sit liv. Eller som Erik Axel formulerer det: De subjektive sider er menneskers modifikation af sig selv og betingelserne for at opretholde sig selv under skiftende sociale betingelser (Axel in prep s 10). Denne indre kobling mellem subjektive måder at arrangere sig sammen med andre i særlige historiske situationer er også søgt analyseret ved begrebet livsførelse, og vi blev i fritidsprojektet optaget af, at børnenes engagementer kunne ses i lyset af, at de er i færd med at udvikle en personlig livsførelse – og på dette sted og dette tidspunkt i deres liv ændres (udvides?) nogle muligheder for at arrangere sig.

Klaus Holzkamp pegede med livsførelsesbegrebet blandt andet på det kreative og aktivt skabende ved at leve hverdagsliv (2013), og mange andre har arbejdet videre med, hvordan

dette foregår på tværs af steder og måske i højere grad må ses som kollektive processer, hvor mennesker igennem deres livsførelse koordinerer sig med andre (bl.a. Chimirri 2013, Dreier 2008, Kousholt 2011, Juhl 2014, Røn Larsen & Stanek 2015, Schraube & Højholt, Schwartz 2014). Begrebet kan bruges til at belyse det almindelige, upåagtede, vi ofte overser – eller man kunne måske sige det banale, at livet ikke lever sig selv. Selv om der er mange ting, der er fastlagt af andre, må børnene hver dag tage stilling til, hvilke aktiviteter de vil deltage i og hvordan. Det indebærer en aktiv (og samarbejdende) indsats fra deres side at nå i skole til tiden, at have de adækvate ting med (både ifht. lærerens ønsker, og hvad der evt. skal leges med eller udveksles om med kammeraterne), og der opstår kontinuerligt dilemmaer imellem, hvor man henvender sin opmærksomhed, hvilke sociale samspil man fascineres af, og hvilke sager man søger at koble sig på. Der skal altså selekteres og prioriteres, men der skal også tages initiativ og sættes i gang, og her kan man se børnene koordinere med hinanden, samt ofte forhandle med de voksne om fx at give adgang til steder at bevæge sig hen, godkende legeaftaler, eller at tillade afvigelser fra regler, skemaer, tidligere indgåede aftaler. Den slags sker ikke uden en ofte heftig indsats, forhandlinger og argumenter – alt efter hvordan praksis er organiseret, og børnene oplever deres rådighed. Samtidig illustrerer børnenes arrangeren sig også et planlæggende aspekt – her i betydningen anticiperende, foregribende, forebyggende og koordinerende. For at kunne lade sig gøre må aktiviteterne til en vis grad lægges tilrette både i forhold til hinanden og i forhold til andre deltagere¹⁰. I forbindelse med de førnævnte 'taxabørn' var det ved at

følge *de andre børns overgange* mellem skole og SFO, at vi fik forståelse for nogle af de dilemmaer, der knytter sig til at komme med taxa: De andre børn aftalte, koordinerede, arrangerede sig med hinanden i løbet af dagen om planerne og fællesskaberne for fritiden (Kousholt 2012). Det kan have stor betydning for deltagelsen i noget, når man ikke har været med til at arrangere det, hvilket kan ske både andre steder og tider. Pointen her er, hvordan disse forhandlinger indebærer stillingtagen, koordinering – og konflikter.

Når man følger børnene, springer det i øjnene, hvordan også hverdagslige forhold nok gentages, men også prioriteres og løbende omprioriteres, justeres og mingelers i forhold til andre mennesker, andre steder og andre sager, man også er optaget af. Hvordan disse bevægelser udspiller sig er selvfølgelig ganske kontekstuel og historisk specifikt – det er ikke nogen tilfældighed, at vi får øje på det i et dansk velfærdssamfunds fritidsinstitutioner – men det kan ses knyttet til den teoretiske pointe Dreier fremhæver med livsførelsesbegrebet: At personer i deres komplekse hverdagsliv følger mange forskellige anliggender på tværs af forskellige sociale kontekster (2011) – og sammen med andre i forskellige former for konfliktuelt samarbejde om fælles sager (Axel in prep). Vender vi tilbage til børnene og de udfordringer i børnelivet, vi ofte overser, vil jeg pege på, at når vi overser børnenes livsførelsesdilemmaer og den sociale koordinering mellem børnene, kan problemer komme til at *fremstå abstrakte*. De fremstår, som om de ikke har noget med resten at gøre. Når det fungerer, er det 'bare børn der leger' – når det går i hårdknude undersøges ofte særlige forhold, ikke sjældent forhold andre steder og med en tendens til at undersøge forhold som uforbundne.

En analyse af det almindelig hverdagslivs kompleksitet, hvor vanskeligheder, i nogle

gennem de både personlige og sociale konflikter, der er viklet ind i.

¹⁰ Et sådan fokus på børnenes foregribende forholdemåder synes let at kunne føre til et billede af et meget rationelt barn, og jeg vil derfor gerne tilføje, at disse bevægelser og bestræbelser ikke er umiddelbart gennemskuelige (for hverken børn eller voksne) og kan føre i mange og uforudsigelige retninger – ikke mindst

tilfælde, forskydes ud af deres de almene sammenhænge, udgør en anden måde at belyse problemforskydninger på. En sådan analyse rejser spørgsmål til i hvilke situationer og forløb der forskydes – hvad er der på spil når problemer opleves som fastlåste og forståelser lægger op til at forskyde vanskeligheder bort fra konteksten? I SFO har pædagogerne professionalitet knyttet til at arbejde med børns måder at være sammen på, og hver eneste dag håndterer de sociale vanskeligheder mellem børnene. Der sker nok problemforskydninger, men der foregår også mange andre former for konflikthåndteringer. Betingelserne for at udvikle sammensatte forståelser og forholde sig bredt til problemerne kan dog fremstå meget begrænsede, og når de professionelle forklarer, hvorfor de ikke kan have med et barn at gøre, har det tilsyneladende ofte med mange andre forhold at gøre end forhold, der knytter sig til barnet (Højholt & Røn Larsen, 2016).

Tilgangen til hverdagslivet bliver her central (og måske en baggrund for den store optagethed af hverdagslivsforståelser i vort forskningsmiljø). Når vi overser den sociale kompleksitet i børns hverdagsliv og de almindelige vanskeligheder i relation til at føre et børneliv, så overser vi det almene grundlag for konflikterne, og hvordan børnene er positioneret forskelligt i forhold til at klare fælles udfordringer. Selve forskydningen og kategoriseringen fremstår som en del af problemet. Når børnenes personlige grunde ikke kan ses knyttet til deres sociale muligheder, bliver det vanskeligere at forstå børnene og at arbejde med, hvad der sker i mellem dem. Problemerne forskydes også ud af den 'almindelige faglighed', og det bliver vanskeligere at finde sine opgaver og at samarbejde om problemerne.

Det er jo det samme klasseværelse?

Det fremføres ofte, at når forskellige børn træder ind i det samme klasseværelse og klarer sig forskelligt, så må det have at gøre med andre ting end hvad der foregår her. Når vi udforsker

skolelivet som sammensat social praksis, kan vi måske analysere, hvordan klasseværelset netop ikke sætter de samme betingelser for forskellige børn og har vældig forskellig betydning for dem. Skolen ikke bare måler forskelle men forskelliggør – den konstituerer forskelle. Mulighederne for at gøre sig gældende netop i konflikterne – og her tænker jeg både på voksne og børn – er vældig forskelligt fordelt.

Med det vil jeg forsøge at illustrere en 'situeret ulighed' i forhold til folkeskolens mangesidede sager og konflikter, og det skal sidste afdeling handle om. I skolen bliver børn på en gang *samlet* i institutionelle fællesskaber (som for eksempel en skoleklasse) og kontinuerligt *differentieret* i forskellige former for kategorier (som for eksempel de dygtige elever, dem, der modtager hjælp, dem, der ikke opfører sig ordentligt osv.). Sådanne opdelinger er på en gang konfliktuelle og de er også på spil mellem børnene.

Des mere vi følger forløb, samarbejde og dilemmaer i de forskellige praksisser omkring børn, des mere oplever vi, at 'bag hver sag' – bag udpegningspraksis – findes et komplekst landskab af konflikter mellem forskellige grupper af professionelle, forældre såvel som børn. Det er konflikter, som kan *knyttes til bredere debatter om skolens prioriteringer* og fordelinger. De konkrete konflikter kan forbindes til politiske konflikter om skolens prioriteringer og fordelinger – samt om læringsbegrebet (Dreier 2015, Lave in prep, Morin 2007)

Disse konflikter bliver formuleret på mange måder og indgår i forskellige kontekster – som fx forvaltningsmøder, forældremøder og politiske møder om skolelovgivning. For tiden synes de særlig at kunne ses i lyset af begreber om skolens opgave i den globale konkurrence, om konkurrencestaten og et intensiveret fokus på individuelle kompetencer samt diskussioner om, hvorvidt præstationer kan fremmes gennem evalueringer, præstationskrav og adgangsbegrænsning (Pedersen, 2011, se også Kousholt K, dette bind). Heroverfor står begreber

om fælles goder i en velfærdsstat og opgaver om at stille lige betingelser til rådighed for forskellige børn (Højrup & Juul Jensen, 2010). I de forskellige prioriteringskonflikter synes forbundne aspekter af læring og uddannelse ofte at skilles ad samtidig med, at begreberne selvfølgelig også blandes på forskellige ideologiske måder. Debatterne om velfærdsstaten, om at 'bryde den sociale arv', debatter der peger på samfundets behov for mangfoldighed og debatter om inklusion er bestemt ikke entydige, og selve bestræbelsen på at 'stille lige' kan være en del af forskelliggørelsen. Pointen her, er at se de hverdagslige oplevelser og dilemmaer i lyset af almene (politiske) bevægelser, problemstillinger og konflikter herom – se også Nissen dette bind s 10 i artiklen.

Her skal vi vende tilbage til børnenes perspektiver, for når man ser fra børnenes perspektiver, har skolelivets betydning på *konkrete måder*. Skolen har som nævnt mange dagsordener – knyttet til læring så vel som til skolens sociale liv. I skolen er børnene på en gang i situationer præget af differentieringer og konkurrence i relation til faglige opgaver og dygtighed og i relation til positioner og indflydelse mellem hinanden – og præget af både sammenhold og sjov, tilhør og fælles læreprocesser. Med sådanne opremsninger forsøger jeg at illustrere en analytisk bevægelse fra 'relationer' til subjektive måder at spille sammen om forskellige aspekter af det fælles skoleliv.

Det, de voksne gør og siger såvel som deres regler og reguleringer, som ofte er skabt til at stille børnene lige, får forskellige betydninger for børnene og bliver involveret i dynamikker og strategier i mellem dem – og får ofte *uintenderede betydninger*. Det skal vi se ved at vende tilbage til konflikterne om Martin. Martin ser ud til at arbejde hårdt med sin position i drengegruppen i 1. klasse, og han må samtidig forholde sig til konflikterne mellem sine forældre og sine lærere. Det er konflikter om ham, om hvorvidt han er i stand

til at opføre sig ordentligt i skolen, hvorvidt han lyver, når han formidler mellem parterne og måske særlig om, hvem der er ansvarlige for uroen i klassen (Højholt 2001, 2006, 2016). Lærerne synes ikke Martin er opdraget ordentligt derhjemme, og forældrene synes, at lærerne er ufleksible og traditionelle i deres undervisning. Lærerne synes derudover, at pædagogen i børnehaveklassen burde have forberedt børnene ved at lære dem at opføre sig så undervisning var mulig at gennemføre sammen med dem. Sådanne konflikter havde jeg tidligere analyseret som konflikter om ansvarsfordeling i relation til læring og det sociale liv i skolen. I dag vil jeg sætte dem i forbindelse med de politiske konflikter om folkeskolen fx om, hvordan lærere bør takle differentieringsforholdet, dobbeltheder mellem disciplin og fleksibilitet eller mellem fagligt fokus og fokus på det sociale liv i de faglige læringsfællesskaber – etc. Jeg forsøger med sådanne formuleringer at fastholde disse aspekter som dobbeltheder i skolens praksis (jf Mardahl-Hansens analyse af dobbeltheder i lærerarbejde), og ikke som dikotomier der gensidigt udelukker hinanden. I hverdagen hænger sådanne aspekter sammen, men i konflikterne kan de blive fremstillet isoleret, 'kategorisk' og på måder, så de står 'overfor' hinanden. De involverede lærere arbejder fx meget med det sociale liv og deres relationer til børnene og udtaler sig om deres opgave som en ganske almen dannelsesopgave, men under det pres, de befinder sig i, synes de at opleve, at andre har prioriteret det sociale på *bekostning* af læring og disciplin¹¹. Der er modsætningsfyldte hensyn på spil, og de kan håndteres som dobbeltheder og som konflikter. Hverken undervisning eller leg (se Høj-

11 Når man interviewer lærere, er der således et interessant spil imellem brede udviklingsbestrebelse, ofte knyttet til at uddanne til demokrati og fællesskab, og mere snævre og skolastiske udtalelser, ofte knyttet til frustrationer over 'at det hele ikke kan lade sig gøre' – se også Mardahl-Hansen, in prep

holt 2001, 185 for børnenes selvorganiserede disciplin) kan gennemføres uden både aspekter af disciplin og fleksibilitet, men forskellige måder at håndtere disse dobbelte hensyn på har stor betydning for deltagerens indflydelse og rådighed.

I slutningen af flere timer observerer jeg en situation, der gentager sig – det handler om at nå fodbolden først, hvilket viser sig at have stor betydning for, hvordan man kan være med, deltage og få indflydelse på spillet i frikvarteret. Man kan sige, at denne situation fremhæver skolens skarpe skel mellem børnenes selvorganiserede leg og de voksnes regulering af undervisning – for at få lov til at rejse sig skal børnene have fuldt deres opgaver, pakket sammen, pakket taske og sidde stille. Nogle af de andre drenge samarbejder om denne opgave, men dels sidder Martin alene lidt væk fra de andre drenge, dels er han i tiltagende konflikt med både disse drenge og med læreren. Martin er for hurtigt ved bolden og en af de andre drenge appellerer til læreren og reglen. Martin må lægge bolden tilbage, og som vanligt må han hænge på fra en perifer position i frikvarteret. Situationen gentager sig i slutningen af næste time, men nu er Martin så ivrig for at nå bolden, at det giver ham problemer i forhold til at få sine ark puttet rigtig ned i mappen, som man skal.

Det er først her mange år efter, at jeg formår at fokusere på en analyse af netop Martins ivrighed, og hvordan de forskellige bestræbelser i disse situationer kommer i karambolage. I dag vil jeg hæfte mig ved Martins vanskeligheder med at få de forskellige aktiviteter, relationer og personlige anliggender til at hænge sammen i sit liv. I situationen synes hans opmærksomhed at blive splittet i en form for personlig prioriteringskonflikt – de strukturelle konflikter får betydning som personlige konflikter *for ham*. På den måde kan konflikterne analyseres fra Martins perspektiver som et problem for hans personlige livsførelse i forhold til at forbinde venskaber, at klare sig godt i skolen, at

gøre sig gældende i fodboldkampen, at lære matematik osv.

Martin forsøger altså at håndtere en ret så konfliktuel livsførelse, og når man følger ham, springer nogle sociale betingelser for deltagelse i øjnene, som har med alle disse konflikter at gøre. Selve dobbelthederne er jo en del af selve skolelivet, og skolens deltagere forholder sig og spiller sammen herom på forskellig vis. Problemet for Martin ser ud til at være knyttet til den måde, konflikterne udvikler sig og bliver forskudt til ham som person. I kategoriseringerne knyttet hertil tolkes Martins begrundelser for at gøre som han gør på særlige måder. I de processer bliver Martin mere og mere *udleveret* til problemforskydningernes præmisser og mister indflydelse på de fælles betingelser. Han forsøger stadig at forandre sine situationer fx i en periode, hvor børnene ruller på rulleskøjter, og Martin har taget et par af SFO'ens rulleskøjter. Der opstår en del forvirring grundet i den dårlige kommunikation mellem parterne. Betydningerne af børnenes strategier er jo sociale, og derfor bliver de også opfattet forskelligt – og det er en del af det, jeg forsøger at kalde *situert ulighed*. Mellem de professionelle bliver flere og flere situationer præsenteret som endnu et spørgsmål om Martins opførelse, og hvad Martin gør, bliver fortolket i lyset af konflikterne og kategoriseringerne af ham. Det er dog ikke det samme som, at det er for at opnå dette, at han gør det. Forskellen mellem sociale betydninger og personlige begrundelser synes at få betydning for muligheden for at inddrage Martins situerede betingelser i skolen.

Begrundelser opfattes ofte at hentyde til noget 'indre' og entydig', og metodologisk opstår der stor debat om, hvem der kan afgøre begrundelser (ved hovedpersonen fx bedst selv?). For en analyse med udgangspunkt i social praksis og subjektivitet bliver det vigtigt ikke at tage personlige begrundelser for givet – hverken for den enkelte eller set ud fra de sociale betydninger, handlinger kan have. Begrundelser er ikke

entydige eller stabile – de forandrer sig netop gennem livet og kan være vældig dobbelte, knyttet til mange forskellige og til tider modsatte personlige anliggender. Forskning kan altså ikke levere ‘afsløringer’ omkring begrundelser, men sammen kan vi undersøge og fremanalysere de betingelser, begrundelser kan ses knyttet til. Begrebet fremstår derfor centralt for at kunne fremanalysere forbindelser mellem begrebsmæssige, politiske og personlige dilemmaer. For sådanne bestræbelser bliver det væsentligt at være åbent nysgerrig i forhold til begrundelser. Begrebet kan indgå i at fremanalysere betydninger af betingelser for den enkelte, som vi ofte overser – samt hvordan konflikter kan knytte sig til forskellige deltageres engagementer i samme sag. For at forstå de mangesidede sager og de forskellige betingelser, der knytter sig til at have med dem at gøre, må vi således være nysgerrige i forhold til personlige begrundelser.

Mange konflikter i mellem børnene bliver præsenteret som en form for bevis på problemerne med Martin. På den måde bliver problemforskydningen en form for generalisering af det særlige – det er allevegne, han er ‘særlig’. Det særlige fremstår som hinsides betingelser fremfor som hans varierede måder at forholde sig til forskellige (konfliktuelle) betingelser.

På den måde har problemerne ikke noget at gøre med, hvad der ellers foregår her – de har ikke noget med det almene at gøre. Selve måden at forstå og fremstille problemerne på bliver en del af konflikterne og truende for de involverede. Her kunne man tale om problemforskydning ikke mellem steder og parter men som ‘ud af det konkrete og ind i det abstrakte’. En løsevet måde at forstå problemerne på bliver en del af problemet – den skjuler den almene kompleksitet, dobbelthederne og konflikterne omkring dem.

Sådanne forståelser vækker desuden afmagt for de involverede og nogle processer, som fx denne, kan karakteriseres ved, at flere og flere

parter giver op undervejs. Gennem sådanne analyser er vi blevet optaget af *de gensidige opgivers dynamik* (Højholt & Kousholt 2016). Opgivelser stiller vanskelige betingelser for samspil og samarbejde, og flere parter oplever at miste rådighed og greb om tingene. I de processer ser børnene også nogen gange ud til at give op fx i forhold til strategier for at deltage i undervisningen eller at være med i frikvarteret, komme over på SFO, osv. (ibid).

Med alle disse detaljer, og forsøg på både at skelne mellem forskellige aspekter af social praksis samt at vise, hvordan forhold spiller sammen og udgør betingelser for hinanden, vil jeg gerne pege på, hvordan personlig ‘agency’ er indvævet med de måder, sociale konflikter udvikler sig på. Subjektivitet kan altså ses som aspekt ved menneskers deltagelse og bl.a. knyttet til deres koordinerende og konfliktuelle samspil og forløb. Subjektivitet bliver knyttet til at arrangere sig sammen om og med betingelserne, som derfor ikke kan fremstilles som entydige – de realiseres subjektivt og forskelligt (Axel in prep). Samtidig har jeg forsøgt at belyse, hvordan personlige konflikter er indvævet i samfundsmæssige (historiske) og politiske problematikker og konflikter.

Aktuelle forskningsperspektiver og optagetheder

Det bliver altså en analytisk udfordring at analysere de situerede samspil og forskellige perspektiver, vi lærer om gennem empirisk forskning som forankrede i menneskers fælles og historiske liv. Måske vi netop ved at gå ind i, hvordan problemer og konflikter opleves fra forskellige involverede, kan komme denne forbindelse nærmere. Vi har brug for viden om indholdet i de mangesidede sager og konflikterne om dem set fra en mangfoldighed af perspektiver for herigennem at lære om, hvordan de involverede *på forskellig vis* er personligt engageret i ‘det samme’.

I vores forskningsgruppe er vi derfor i færd med gennem en række delprojekter at belyse

konflikter om børns skoleliv.¹² Børnenes fælles liv og forældres perspektiver herop og samarbejde med både de professionelle og hinanden må undersøges blandt andet gennem et fokus på indholdet i deres engagementer og konflikter. Vi har brug for mere viden om, hvad der er på spil i børnenes konflikter, og hvordan det opleves fra børnenes perspektiver – hvordan knytter uenighederne sig til deres fælles engagementer? Netop når det handler om børn, kommer vi ofte til at individualisere deres konflikter – eller se dem rent relationelt som knyttet til ‘fnidder’ eller abstrakt magtkamp. Konflikterne kan også ses som *subjektive måder at have med skolens modsætninger at gøre på*. Hvordan er konflikterne knyttet til, hvad der er på spil for børnene i skolen – og hvordan oplever forældre dette? Hvordan ser de deres opgaver i forhold til fællesskabet, hvordan forholdet de sig til ‘de andre børn’, til de andre forældre og til skolens prioriteringer? Megen forskning har allerede peget på forældre som en ekskluderende dynamik – hvilket dog let kommer til at fremstå entydigt fremfor konfliktuelt. Hvis vi tager udgangspunkt i forældres forskellige personlige oplevelser og erfaringer og ønsker til skolen, hvad ser konflikterne om børns skoleliv da ud til at handle om?

Aktuelt fremføres det ofte, at mange af skolens problemer knytter sig til en snæver opfattelse af, hvad der er lærerfaglighed. Ser man på det politiske landskab, springer det måske nærmere i øjnene, at tiden er præget af forbavsende stor uenighed om, hvad lærerfaglighed går ud på. Dette må undersøges ud fra lærernes egne perspektiver, selvforståelser og begrundelser – vi må tættere på læreres hverdagsliv og lære af lærere om konflikterne i og om skolen ved at se fra deres opgavesituation,

betingelser og håndteringer af skolens mange dobbeltheder.

Samtidig sættes betingelserne for de processer vi følger på forskellig også i kommunernes forvaltninger, skolepolitikken og ikke mindst lovgivningen. Vi har derfor brug for at komme tættere på, hvordan lovgivning får betydning i de situerede samspil omkring det tværfaglige samarbejde og problemløsningsprocesser. De tværfaglige forhandlere, embedsmænd og ledere indgår ofte i analyser netop som betingelser for andre, men spiller også sammen som subjekter om særlige dobbeltheder, økonomiske prioriteringer og afgørelser knyttet til skolelivet. Også disse samspil må analyseres ‘i deres egen ret’ og samtidig som forbundet til skolelivet på særlige (ofte adskilte og komplicerede) måder.

Endelig har mange analyser udpeget skoleledelse som centralt netop for skolens deltageres muligheder for at håndtere deres mangesidede opgaver. Ikke mindst har de professionelle begrundelser peget på skolen som organisation, og hvordan ledelsen takler og prioriterer alle disse modsatte hensyn og sager som centralt for at forstå, hvordan vanskeligheder forløber, og hvordan børn kan ‘være med’ i skolen. Der er netop kommet stort fokus på skoleledelse og de konfliktuelle krav, skoleledere må håndtere – men hvordan oplever skoleledere selv deres dilemmaer? Hvordan oplever de at skulle få noget af alt det, der her er fremlagt, til at hænge sammen i skolens hverdagsliv?

I dag er vi altså optaget af indholdet i konflikterne og af, hvordan analyser af konflikter måske kan hjælpe os med at fremanalysere forskellige aspekter af skolepraksis, og hvordan disse på en gang forbinder sig til hinanden og adskilles og modstilles i subjektive samspil i og om skolen. Vi har brug for indblik i, hvad der har betydning for at parterne i deres samspil kan gøre plads til hinandens forskelligheder og arbejde for at udvide deltagelsesmuligheder og gensidig rådighed i forhold til

¹² Her indgår Dorte Kousholt, Dorthe Staunæs, Ida Schwartz, Lærke Testmann, Maja Røn Larsen, Pernille Juhl, Peter Busch-Jensen, Tilde Mardahl-Hansen, Stine Jørgensen, se <https://www.ruc.dk/institutter/paes/forskning/projekter/konflikter-om-boerns-skoleliv/>

en mangfoldighed af forskellige elever. Det knytter sig yderligere til, hvem der kan komme til orde i forhandlingerne om prioriteringerne om og i skolen og dermed til udviklingen af demokratisk praksis. I social praksis vil der være flere forskellige almengørelser på spil, og de blandes i håndteringerne af forskellige aspekter og anliggender. Samtidig kan man se forståelser og almengørelser bevæges gennem udforskende dialoger og samarbejde.

Referencer

- Andenæs, A. & Haavind, H. (2016). Sharing early care: Learning from practitioners. In M. Fleer, & B. van Oers (Eds.), *International handbook on early childhood education*. The Netherlands: Springer.
- Axel, E. (2002). Regulation as Productive Tool Use. Participatory Observation in the Control Room of a District Heating System. Roskilde University Press.
- Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology*, 20 (4), 56-78.
- Axel, E. (in prep). Design og byggeri som social praksis.
- Behrendt, L. (2005). Om betydningen af de voksnes samarbejde omkring børns forandringsprocesser. I C. Højholt (red.), *Forældresamarbejde – Forskning i Fællesskab*. (s. 69-82). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Busch-Jensen, P. (2015). The production of power in everyday life of organizational practice: working with conflicts as heuristics. *Outlines*, 16(2), 15-25.
- Chimirri, N. A. (2013). Expanding the conduct of everyday life concept for psychological media research with children. I A. Marvakis, J. Motzkau, D. Painter, R. Ruto-Korir, G. Sullivan, S. Triliva, & M. Wieser (red.), *Doing Psychology under New Conditions*. (s. 355-364). Kapitel 40. Concord, ON: Captus Press Inc.
- Danziger, K. (1990). *Constructing the Subject*. New York: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy In Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2011). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 63(2), 4-23.
- Dreier, O. (2015). Interventions in everyday lives: How clients use psychotherapy outside their sessions. In *European Journal of Psychotherapy & Counselling* Vol. 17, Iss. 2.
- Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions. *Mind, Culture, and Activity*, (17), 149-168
- Grumløse, S. P. (2014). Den gode barndom: dansk familiepolitik 1960-2010 og forståelsen af småbarnets gode liv. Roskilde Universitet.
- Hedegaard, M., Chaiklin, S. & Jensen, U. J. (1999). Activity Theory and Social Practice: An introduction. In M. Hedegaard, S. Chaiklin & U. J. Jensen (eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 12-30). Aarhus: Aarhus University Press.
- Holzkamp, K. (2013). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. In E. Schraube & U. Osterkamp (eds.) *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (pp. 233-341). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hougaard, E. (1983). Psykoterapi som non-specifikke behandling. I *Psykologisk Skriftserie*, 6, Århus.
- Højholt, C. (1993). Brugerperspektiver – Forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde, dansk Psykologisk Forlag, Kbh.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. Gyldendal, Kbh.
- Højholt, C. (2006). Knowledge and Professionalism – from the Perspectives of Children? *Journal of Critical Psychology*, 81 – 106.
- Højholt, C. (2011). Cooperation between Professionals in Educational Psychology – Children's Specific Problems are connected to General Dilemmas in Relation to taking Part. In: Daniels, H & Hedegaard, M. (eds.), *Vygotsky and Special Needs Education – Rethinking Support for Children and Schools*. London: Continuum, pp. 67-85.
- Højholt, C. (red.) (2011). *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2012). Communities of Children and Learning in School: Children's Perspectives. I M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt, & O. Skjær Ulvik (red.), *Children, Childhood and Everyday Life: Children's perspectives*. (pp. 199 – 215). USA: Information Age Publishing, incorporated.
- Højholt, C. (2016). Situated Inequality and the Conflictuality of Children's Conduct of Life. In E. Schraube, & C. Højholt (Ed.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 145 – 163). London and New York: Routledge.
- Højholt, C., & Andersen, L. (2012). Fører inklusion til afspecialisering? Forsknings-samarbejde, faglighed og fællesskab omkring børn og familier i vanskeligheder. *Vera: tidsskrift for pædagoger*, (61), 48-53.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2011). Forsknings-samarbejde og gensidige læreprocesser. I C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder: – Samarbejde på tværs*. (s. 207-237). Kapitel 7. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2016). Children participating and developing agency in and across various social practices. In M. Fleer & B. van Oers (Eds.), *International Handbook on Early Childhood Education*. The Netherlands: Springer.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (in prep). Parental collaboration in relation to children's school life: – advanced self-regulation or naive solidarity? Submitted to *Subjectivity*.
- Højholt, C. & Røn Larsen, M. (2016). Sociale interventioner og konflikter i skolelivet. I *Social Intervention: At gribe meningsfuldt ind i menneskers liv*. Frydenlund Academic.
- Højrup, T. & Juul Jensen U. (2010). Moderne fællessgoder eller postmoderne kynisme? Mellem velfærdsstat og konkurrencestat i teori og praksis. In K. Thorgård, M. Nissen & U. J. Jensen (eds.), *Viden, virkning og virke* (pp. 17-59). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hunice, L, Højholt, C & Forchammer H (in prep). Critiques of the user in the welfare state – Introduction, Special Issue, *Subjectivity*
- Jensen, U.J. (1986). Sygdomsbegreber i praksis. Copenhagen: Munksgaard.
- Jensen, U.J. (1992). 'Humanistisk Sundhedsforskning'. *Udkast 20:2*: 113 – 131. Copenhagen: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jensen, U.J. (1999). 'Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-intime'.
- Jensen, U. J. (Ed.). (2001). *Mellem social praksis og skolastisk fornuft*. Århus: Forlaget Filosofia.
- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv: Voksnes bekymring og børns perspektiver på problemer i hverdagslivet*.
- Kousholt, D., (2011). *Børnefællesskaber og familieliv – børns hverdagsliv på tværs af institutioner*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kousholt, D. (2012). Børnefællesskaber og udsatte positioner i SFO: inklusion og fritidspædagogik. I P. Hviid, & C. Højholt (red.), *Fritidspædagogik og børneliv*. (1. udg., s. 192-214). Kapitel 8. Hans Reitzel.
- Lave, J. (2008). Situated Learning and Changing Practice. In A. Amin & J. Roberts (eds.), *Community, Economic Creativity, and Organization*. Pp. 283-296. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. (in prep). *Situated Learning, Historical Process and Practice*.
- Ljungstrøm, C. (1984). "Differentiering og kvalificering", i *Udkast nr. 2*. København.
- Mardahl-Hansen, T. (in prep). *Lærerfaglighed i relation til konflikt og samarbejde i skolens læringsfællesskaber*. Ph.d.-afhandling ved Roskilde Universitet
- McDermott, R.P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin and J. Lave (Eds), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp 269 – 305). New York: Cambridge University Press.
- Maluccio, A. (1979). *Learning from clients*. New York.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring: på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. (1 udg.) København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. I C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder: samarbejde på tværs*. (1 udg., s. 57-76). Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Rasmussen, O. V., (2001). "Udforskning af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning – mod et børneperspektiv", i *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning* nr. 4. Dansk Psykologisk Forlag.

- Rasmussen, O V., (2003). "Viden-skab i praksis – om forskning som praksisudviklingsforskning" i *Nordiske Udkast*, nr. 1.
- Røn Larsen, M. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Røn Larsen, M., & Stanek, A. H. (2015). Young children and their conduct of everyday life. *Nordic Psychology (Online)*, 67(3), 195-209. 10.1080/19012276.2015.1062256
- Schraube, E. (2015). Why theory matters: Analytical strategies of critical psychology. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 533-545. 10.1590/0103-166X2015000300018
- Schraube, E., & Højholt, C. (red.) (2016). *Psychology and the conduct of everyday life*. (1 udg.) London and New York: Routledge.
- Schødt U. (2005). Om at være medforsker. I C. Højholt (red.), *Forældresamarbejde – Forskning i Fællesskab*. (s. 69-82). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Schwartz, I. (2014). *Hverdagsliv og livsforløb – tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Stanek, A. H. (2011). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Stetsenko, A. (2008). 'From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project', *Cultural Studies of Science Education* 3, 471-491, Springer Science+Business Media B.V.
- Taylor, C., (1983). *Social Theory as Practice*. Oxford University Press (1983)

Kristine Kousholt

Evalueringer som mulige engagementer i fælles læreprocesser

Resumé

Sigtet med artiklen er dels at vise, hvordan evalueringer i skolen er mere end teknikker og redskaber. Der er i stedet tale om, for det første at forskellige evalueringsteknikker og redskaber bliver del af en praksis, der i forvejen er både fælles og differentierende på forskellige måder, og at evalueringer får forskellige betydninger for forskellige deltagere. For det andet er evalueringer meget andet end teknikker og praksisser men måder at være sammen på, skabe betingelser for hinanden på og indgå i fælles selvforståelsesprocesser på. Dette vises gennem artiklens analyser. Til sidst præsenteres et alternativ bud på en evalueringspraksis, nemlig den udvidende evaluering, der tager alvorligt, at evalueringer kan være engagementer i fælles læreprocesser.

Nøgleord: Evaluering, kritisk psykologi, fællesskaber, dialektik, læring

Indledning

Sigtet med nærværende artikel er at analysere og diskutere evalueringer som social praksis. Med dette menes der, at skolen i sin hverdagspraksis både differentierer, individualiserer og skaber fællesskaber blandt eleverne. Forskellige evalueringer – herunder det man kan kalde for hverdagsevalueringer, da de ikke kan

bestemmes som en særlig teknik men snarere som en samtaleform – bliver del af denne sociale praksis og får såvel reproducerende som transformerende betydninger. Evalueringer som social praksis er flertydig praksis, og de forskellige betydninger, som forskellige evalueringer er med til at skabe betingelser for vil blive diskuteret og analyseret gennem artiklen.

Evaluering og evalueringskultur har fået en fremtrædende plads på den politiske dagsorden i kølvandet på OECD's berømmede anbefaling om at satse på evalueringskulturen (Ekholm et al., 2004, p. 129). Hvordan evalueringskulturen konkret bør udmønte sig i den danske skoleverden, er der imidlertid strid om. Uddannelsespolitisk er bl.a. de nationale test blevet indført med argumenter om, at disse er del af en styrket evalueringskultur, som det er efterlyst af OECD. Dahler Larsen (2006) har analyseret fremkomsten af begrebet "evalueringskultur" og han peger på, at der i 2004 var bred enighed om styrkelse af evalueringskultur men uenighed om, hvorvidt test bør være del af en sådan (ibid., s. 15-18).

I forbindelse med den seneste skolereform (2014) tænkes evaluering som et centralt aspekt af undervisningen på flere måder. Logikken er, at viden om elevernes faglige færdigheder giver lærerne mulighed for at sætte ind netop