

# DEN GODE VILJE OG DE VILDE BØRN

## Civiliseringens paradoks i den danske skole

LAURA GILLIAM

Kim kommer ind på lærerværelset i det første frikvarter, falder ned i en stol over for sin kollega Dorthe og sukker: 'Jeg var så frisk i morges, nu er jeg allerede flad.' Dorthe småler, mens hun ryster på hovedet: 'Ja, børnene kan få al energien ud af en. Jeg synes, alle børnene skal have skæld ud i dag.' (Sønderskolens lærerværelse).

På Sønderskolens lærerværelse bliver der ofte sukket over børn. Med humoristiske, men oftest alvorlige miner taler lærerne om „børn, der skal have skæld ud“, „umulige børn“ eller om „børn, der er problemer med“. Også på Nordlundskolen og Vesterlyskolen bliver der talt om børn, der er „svære“ eller lidt for „langt fremme i skoene“, som der skal „holdes særligt øje med“, som skal „rettes til“ eller måske „laves en udredning på“.<sup>1</sup> Et sådant fokus på børn, der forårsager problemer eller skal have særlig opmærksomhed, synes at sige noget centralt om den danske skoleinstitution, hvis ikke om skoleinstitutionen generelt. Den danske folkeskole skal lære store grupper af børn en række faglige kompetencer, som opfattes som de nødvendige kompetencer for videreuddannelse og for den danske medborgers deltagelse i samfundet. At gennemføre dette kræver disciplinering af børn. Men skolen skal dertil opdrage eller, hvad jeg her vil kalde „civilisere“, børn til det danske samfund – lære dem de sociale normer og omgangsformer, som man mener kendetegner det ordentlige menneske og den gode medborger. Dette synes at betyde, at skolen har en særlig opmærksomhed på de børn, der ikke „opfører sig ordentligt“ eller ikke lader sig opdrage.

I denne artikel vil jeg med empiri fra feltarbejder i tre danske folkeskoler – i Nordsjælland, på den københavnske vestegn og i et københavnsk brokvarter – se på skolens civiliserende karakter og på, hvilken betydning denne har for læreres tilgang til børn, men også for børns praksis, sociale kategoriseringer og identitetskonstruktion.<sup>2</sup> Min pointe er dels, at problematisering af børn får en institutionslogisk karakter for skolen, dels at udisciplineret og „uciviliseret“ praksis bli-

ver et relevant parameter for børns forståelse af deres egen og andres identitet, og ikke mindst at ballade og anden afvisning af „civiliseret adfærd“ bliver et aktuelt redskab for børn agens i skolen. Som jeg vil argumentere, kan vi lære noget om skolens civiliseringsprojekt og dets konsekvenser i det danske samfund ud fra, hvilke kategorier af børn der identificerer sig med og identificeres med det uciviliserede samt bruger afvisning af det civiliserede som strategi i skolen.

## 0. klassen – træning i civiliserede omgangsformer

Skolens civiliseringsprojekt kan ses særligt tydeligt i arbejdet med 0. klassen – det, man tidligere kaldte „børnehaveklassen“. Idet den udgør indgangen til skoleinstitutionen, er den nemlig blevet det sted, hvor børnene skal lære de sociale omgangsformer, der er nødvendige i skolen. Her beskriver læreren Tina sin rolle som 0. klasseleder:

Det er jo opdragelsen om, hvordan man gebærder sig med andre mennesker, både over for børn og over for andre voksne, og det, at de kommer ind i et nyt samfund, hvis man kan sige det sådan, hvor de skal kunne agere, og det synes jeg, vi forsøger at lære dem [...] (Tina, leder af 0. x på Vesterlyskolen).

I 0. klassen skal børnene også lære bogstaver og tal, at arbejde med en opgave og at blive undervist, men som Tina beskriver det her, omhandler en stor del af arbejdet i 0. klasse at lære børnene, hvordan man skal „agere“ i det nye samfund, som skolen udgør. Det betyder, at hun og de andre lærere,<sup>3</sup> der er specielt ansatte til denne opgave, skal have fokus på „det sociale“, lære børnene „at gå i skole“ og skabe et velfungerende klassefællesskab, hvor børnene er trygge, leger godt sammen, tager hensyn til hinanden, er gode venner og ikke udviser aggressioner over for hinanden (se analyse af „klassen“ som fænomen i Andersson (2000) samt som civiliseret fællesskab i Gilliam (under udgivelse)). Arbejdet med at lære børnene bestemte sociale omgangsformer er, som antropologen Eva Gulløv viser, allerede indledt i børnehaven (Gulløv 2009) og fortsætter skolelivet ud. Men i 0. klassen skal man etablere disse grundlæggende færdigheder, således at skolen kan bygge andre stadig mere forfinede færdigheder ovenpå og derudover fokusere på undervisningen til det dannede og fagligt kompetente menneske. Som udtryk for kravet om sociale omgangsformer hos de små børn kan man iblandt høre lærere for de større klasser frustreres over, at en vis klasse „ikke fungerer godt socialt“, eller at deres elever endnu ikke har lært forskellige omgangsformer. Børnene og klassen skal „fungere“, for at undervisningen skal kunne gennemføres, og lærerne ønsker sig derfor en „velfungerende“ klasse. På deres side oplever lærerne i 0. klasserne, at det er deres opgave at sende en „god klasse“ videre til 1. klasse-

lærerne. Som Karin i 0. b på Nordlundskolen udtrykker det til de nye forældre: „Det skal simpelthen være perfekt i børnehaveklassen [...] Vi vil jo gerne have, at lærerne siger ‘yes, det er simpelthen en god klasse!’.“

Lærerne, som jeg har fulgt på Vesterlyskolen og Nordlundskolen, er meget optagede af at gøre børnenes tid i 0. klassen til en rar og tryk tid, hvor de i ro og mag kan lære skolen og hinanden at kende, således at de får den bedste start på skolelivet. Ser man dog nærmere på, hvad de fokuserer på i arbejdet med børnene, omfatter dette dels en disciplinering til skolearbejdet, dels en indlæring af de omgangsformer, der opfattes som nødvendige i det tætte fællesskab, som en klasse er. Begge kan, som jeg vil komme tilbage til, betragtes som en tilpasning til skolen og skolearbejdet, men der er derudover tydelige civiliserende elementer i det. Børnene skal lære, hvordan man agerer, samarbejder og tager beslutninger i en stor gruppe, hvordan man taler til hinanden, beder om tjenester og hjælp, behersker sin krop, sine aggressioner, sin stemme, vurderer andre folks grænser, håndterer og sidestiller sine egne behov og lyster, lytter til andres ønsker, klarer konflikter og uenighed på en mindelig måde – dvs. uden vold og skænderi, udtrykker sine følelser uden at såre andre, accepterer folks forskelligheder og ikke mindst agerer over for autoriteter. Der bliver også rettet på børnenes spisemanerer, de irettesættes for „grimt sprog“, for bandeord, bøvser og prutter med henvisning til hensynet til „de andre i klassen“, ligesom det føles påkrævet at påtale snavset tøj og tegn på manglende hygiejne over for forældrene.

En stor del af tiden og af de daglige aktiviteter i de to 0. klasser er således fokuseret på indlæringen og træningen af sociale kompetencer. De nødvendige omgangsformer kommunikerer blandt andet gennem regler for klassen, som bandlyser det, man ofte opfatter som uciviliserede former, såsom at råbe, slå, drille, tale grimt til hinanden. Selv om børnene ikke kan læse endnu, skrives disse regler oftest ned og hænges op et centralt sted og stadfæstes dermed som indiskutable regler for samvær. Dernæst trænes omgangsformerne gennem praksis, hvor konsekvenser og sanktioner skal fralære børnene uhensigtsmæssig adfærd – gennem leg, som også menes at opøve sociale færdigheder, og gennem undervisning, fælles samtaler eller rollespil. Her oplæres og øves børnene i at opføre sig og kommunikere på bestemte måder, i at udtrykke følelser på behørig vis og genkende andres følelser og ikke mindst at se det asociale, stødende og dermed uønskelige i bestemt adfærd. Og her er den ultimative forklaring på nødvendigheden af den ønskede adfærd som oftest, at lærerne påpeger, at man ikke kan opføre sig sådan, når man „er så mange sammen“, eller at ens adfærd „går ud over de andre“.

Dette arbejde med „det sociale“ fortsætter op gennem skolegangen. Det betragtes som væsentligt, at klasser på alle niveauer „fungerer godt socialt“, og at

børnene lærer at „opføre sig ordentligt“ over for deres klassekammerater og medmennesker. I de større klasser, som jeg har lavet feltarbejde i – en 4. klasse, en 6. klasse og to 9. klasser – er der hyppigt klassens time eller spontane samtaler med hele eller dele af klassen, hvor der diskuteres god adfærd, regler for samvær i klassen og normer for venskab. På tværs af fag, lige fra dansk og kristendom til historie og biologi, kommunikeres der ligeledes normer for socialitet og ikke mindst, hvad der betragtes som dårlig adfærd, på en omfattende mængde af områder. Baseret på sit omfang i løbet af 10 års skolegang synes dette arbejde at være et centralt element i den danske folkeskoles praksis. Før jeg beskriver konsekvenser af dette fokus på civiliseret adfærd på de tre skoler, vil jeg tage et nærmere blik på skoleinstitutionen og dens opgave i samfundet for at se på, hvad civiliseringsbegrebet kan fortælle os om denne praksis og ambition.

## Skolens transformerende projekt

Skolen er en institution, hvis opgave og praksis oftest tages for givet og sjældent kigges på med et mere antropologisk blik (Levinson 1999:598). Den er eller har været en del af vores dagligdag gennem store dele af vores liv og får deraf en nærmest triviell karakter. Men skolen er en rutinisering og institutionalisering af nogle bestemte praksisser, som det er interessant at se nærmere på (Berger & Luckman 1967:54-5). Skoleinstitutionen benytter sig af en række institutionelle greb, eller hvad man kan betragte som institutionelle logikker, som den har tilfælles med det, Goffman kalder „totale institutioner“, såsom fængsler, mentale hospitaler og militærlejre (Goffman 1961), men også som nutidens behandlingsinstitutioner (Gubrium & Holstein 2001). I Goffmans beskrivelse af totale institutioner fremstiller han disse greb – at isolere, neutralisere og standardisere – som centrale for institutionernes virke og levedygtighed (Goffman 1961). Selvom skoleinstitutionen ikke isolerer sine deltagere på samme måde som fængslet og hospitalet, etablerer den en verden for sig, som danner en ny ramme for deltagerens – her barnets – daglige liv og selvforståelse. Den skaber blandt andet denne verden ved at flytte børnene fysisk og socialt fra deres hverdag og sociale sammenhæng. Dertil stræber skolen, og ikke mindst den lighedsorienterede danske folkeskole, efter at neutralisere børnenes sociale identiteter, således at de ideelt set kan indgå på samme vis i institutionen. Og sidst standardiseres børnene ved at give dem institutionens typificerede roller, her som „elever“, der står i en prædefineret underordnet autoritetsrelation til institutionens andre typificerede aktører – „lærerne“ (op.cit.25-30). Til disse greb eller logikker vil jeg tilføje differentiering, idet institutioner, som Foucault påpegede, i høj grad disciplinerer og dermed virker ved at kategorisere og tilskrive subjekter forskellige identiteter (Foucault

1982:212). Således gør standardiseringen det muligt at differentiere „eleverne“ i forhold til institutionens relevante kategorier – i skolen først og fremmest evner, alder og køn – og give dem nye institutionelle identiteter, her skolerelevante identiteter, såsom *små* og *store*, *dygtige* og *svage elever* (Goffman 1961:25-30; Berger & Luckman 1967:54-5; Gubrium & Holstein 2001; Gilliam 2006).

Skolen kan sagtens være et rart sted at være, med lærere og skoleledere, som vil det bedste for deres elever, men at skoleinstitutionen deler disse institutionelle greb – at isolere, neutralisere, standardisere, differentiere – med de mere totale institutioner, viser os, at den som institution i bund og grund har som formål at transformere sine deltagere. For at kunne forme og transformere sine deltagere efter institutionernes civiliserede norm – hvad enten det er det sunde, lovlydige, ikke-misbrugende eller dannede menneske og medborger – må institutionerne netop isolere dem i en egen verden og herefter neutralisere, standardisere og differentiere dem efter egne disciplinerende principper.

Skoleinstitutionen skiller sig dog ud fra de fleste totale institutioner, idet dens klienter ikke er patologiserede eller særligt udvalgte. Alle statssamfundets „normale“ børn skal gennem skolens transformationsprojekt. Men de skal alligevel ændres, fordi de som „børn“ mangler noget. I de fleste statssamfund synes skolen netop at tage børnene væk fra det lokalsamfund, hvori de tidligere blev socialiseret, fordi statssamfund er stærkt engageret i civiliseringen af deres medlemmer, og fordi de dominante børneforståelser her ofte beskriver børn som skrøbelige og umodne og ude af stand til at klare sig og gebærde sig i samfundet, som de er. De skal i det, barndomshistorikeren Philippe Ariès kalder en „karantæne“, indtil de bliver voksne, og skal i denne periode formes, før de kan indgå i samfundet (Ariès 1965).

## Det civiliserede menneske

De fleste samfund og fællesskaber har idealer for „den uddannede person“ (Levinson & Holland 1996), men også for det ordentlige menneske og den gode medborger. Det er oftest dette ideal, som forældre, den ældre generation eller mere formaliserede samfundsinstitutioner som skoler og børnehaver forsøger at præge den yngre generation i forhold til. Selv om de defineres forskelligt, synes disse idealer i de fleste samfund at være idealer for „det civiliserede menneske“, altså det menneske, som kan begå sig på socialt acceptabel og distingveret vis i samfundet. Ifølge Norbert Elias har ideer om det civiliserede menneske ændret sig igennem det, han kalder „civiliseringsprocessen“. Han betragter dette som en social proces, de fleste samfund gennemgår (om end brudt ned i perioder med krig og konflikter), men som de europæiske stater er særlige eksempler på (Elias

1939). Her ses en social proces mod stadig mere integrerede statssamfund, der har en høj grad af intern afhængighed på grund af en voksende arbejdsdifferentiering og statens centralisering og monopol på anvendelse af vold og inddrivelse af skat. Denne monopolisering og integrationsproces skaber større fysisk sikkerhed for samfundets medlemmer, men kræver også, at de må udvikle en stærk selvkontrol og undgå aggression og anden adfærd, der kan støde andre mennesker. De må internalisere, hvad der før var sociale begrænsninger og angst for andres aggressioner, til selvbegrænsning og skam over egne eller andres uciviliserede adfærdsformer (at sammenligne med, hvad Michel Foucault, vel at mærke flere årtier senere, beskrev som „selvdisciplinering“ (Foucault 1977)). For at kunne leve sammen i denne form for tæt intern afhængighed må de således være særligt selvbevidste og kontrollerede og tilpasse deres adfærd, så den ikke støder andre mennesker (Elias 1939:366-9, 429).

Selv om Elias understreger, at alle samfund har deres forståelse af civiliseret adfærd, og at processen ikke har en fast rute eller endemål, men sættes og holdes i gang af et spind af relationer og sociale sammenstød (op.cit.365-7), undgår hans beskrivelse af civiliseringsprocessen ikke en eurocentrisk og evolutionistisk karakter. Men hvis man kan holde tungen lige i munden og forkaste de evolutionære betydninger, som civiliseringsbegrebet har, som *etic* begreb, og samtidig fastholde de evolutionære betydninger, det har, som *emic* begreb, kan vi dog anvende det til at se på de forståelser, som de fleste samfund har af, at mennesker kan placeres i et hierarki af mere eller mindre kultiverede, mere eller mindre dyriske og vulgære – mere eller mere civiliserede mennesker. Dermed kan det vise os noget andet end beslægtede begreber som „opdragelse“ eller „socialisering“, som bruges til at forklare den samme praksis. Man kan, så at sige, opdrages og socialiseres til hvad som helst – også asocial adfærd – men civiliseringsens mål er ikke arbitrært: Idealet er, hvad der i den bestemte kontekst defineres som det ypperste kultiverede menneske, hvis modstykke er det dyriske, barbariske, selviske og asociale menneske. Hvad forskellige samfund fokuserer på og, ikke mindst, overser i dette ideal, vil være forskelligt, men det civiliserede menneske er altid det adfærdsmæssigt overlegne menneske, der gør det, der betragtes som „nødvendigt“, for at man kan omgås og leve sammen på, hvad der lokalt forstås som „anstændig“ og social distingveret vis.

Elias viser, at „civiliseringsprocessen“ i de europæiske samfund særligt har omhandlet normer for kropsadfærd. Dette har resulteret i, at mange kropspraksisser, der for eksempel var almindelige at udføre i offentlighed i middelalderen, nu opfattes som private og intime og relateret til stærke følelser af skam og til social degradering (Elias 1998:199). Men det civiliserede ideal betegner også bestemte typer social adfærd – hvordan man taler, hvad man taler om, hvordan man bevæ-

ger sig, opfører sig over for andre og sin omverden for ikke at støde andre og for at være kultiveret og dannet – og er her ligesom normerne for kropssadfærd relateret til en bevidsthed om det rette forhold mellem selv og andre. Det er, når folk ikke udviser denne bevidsthed eller demonstrativt overskrider normerne for civiliseret adfærd, at andre betragter dem som „uciviliserede“.

Hvad Elias' civiliseringsbegreb er særligt velegnet til at belyse, er den konstante forhandling af det adfærdsmæssigt overlegne, af hvad og hvem der er civiliserede. Begrebet kan dermed vise, at udpegningen og udviklingen af et civiliseret ideal og en civiliseret praksis fungerer som en slags distinktions- og positioneringspraksis, der er relevant for forhandlingen af positioner mellem forskellige grupper i samfundet, hvad enten disse er baseret på klasse, etnicitet, alder eller andre kategorimarkører. Således viser Elias, at grupper af højere social stand på en gang er optaget af at civilisere de „uciviliserede“ befolkningsgrupper – såsom børn, andre etniske grupper, lavere sociale klasser eller koloniserede befolkningsgrupper – og af at opretholde deres egen højere rang. Den relative udligning af sociale skel, der sker i forbindelse med bevægelsen mod stadig større integration og udbredelsen af „civiliserede“ omgangsformer, gør det nemlig blot mere nødvendigt for grupper af højere social stand at finde nye måder at markere deres sociale status på (op.cit.382-5).

Dette paradoks – som jeg vil kalde civiliseringens paradoks – udgør en del af dynamikken i det, Elias beskriver som „civiliseringsprocessen“. Men det synes også at bidrage til en iboende ekskluderende tendens i og modbevægelse til den intenderede civilisering af grupper af lavere social status. Civiliseringsidealets karakter af distinktionsmarkør virker nemlig kontraproduktiv i forhold til opdragelsesprojektet på to måder. Dels sker der, som Elias viser, bestandigt en markering og forfinelse af, hvad der forstås som „civiliserede“ former. Dette sker, for at de, der hidtil har kunnet definere det „civiliserede“, kan fastholde deres særlige position (op.cit.424). Dels betyder monopoliseringen af det civiliserede ideal, som jeg vil vise, ofte, at de, der betragtes som uciviliserede, afstår fra at anvende de civiliserede former og ender med at identificere sig uden for den civiliserede kategori. På grund af civiliseringens dobbelte karakter af opdragelsespraksis og distinktionsmarkør former civiliseringsprojekter derfor ikke kun folk til „civiliserede mennesker“, men synes, så at sige, dels at markere, dels at fremprovokere en mængde „uciviliserede“ kropslige og sociale adfærdsformer og personer, som konnoterer lavere social stand i et menneskeligt hierarki. Mit argument er, at dette paradoks betyder, at det civiliserende projekt generelt, men her konkret i skolen, ikke kun integrerer, men også fører til eksklusion og selveksklusion af grupper af mennesker, voksne som børn, fra det civiliserede fællesskab.

## Skolen som civiliserende institution

De skal blive nogle ordentlige mennesker. Og ordentlige mennesker, det er altså nogle, som kan forholde sig ordentligt til deres medmennesker. Ud fra det fundament, som vores menneskerettigheder og vores grundlov, vores demokrati giver (Dorthe klasselærer i 4. a, Sønderskolen).

Når forældre lærer deres børn, hvordan de skal kontrollere deres kropslige behov og funktioner, hvordan de skal spise, hvordan de skal tale og omgås andre eller lege med andre børn, er det blandt andet den civiliserede adfærd og de sociale distinktionsmarkører, som de træner. En del opdragelse i familien og lokalsamfundet handler således om at installere selvbevidsthed, kontrol og skam i barnet og at forbinde visse adfærdsformer med henholdsvis høj social status og social degradering (Elias 1939:377, 1998:199-202). Mange samfund institutionaliserer denne sociale opdragelse og kobler den med den generelle kundskabstilegnelse i mere formelle uddannelsesinstitutioner. Men et særligt kendetegn ved statssamfund er, at de har etableret et mere formaliseret uddannelsessystem og deciderede statslige skoleinstitutioner, der overtager familiens og lokalsamfundets socialiserende funktion på et vist tidspunkt i barnets liv og giver et særligt fokus til denne stadig mere nuancerede civilisering af den opvoksende generation.

Skolen er da også en af de centrale institutioner i statssamfund, men ikke mindst i velfærdsstater som den danske, der bygger sin velfærd på et højt generelt uddannelsesniveau i befolkningen og en stor offentlig sektor, der er baseret på et solidarisk skattesystem og et – forestillet eller reelt – integreret nationalt fællesskab. At der etableres statsinstitutioner til transformationen af børn, viser en vægtig interesse fra det bredere samfunds side i at sikre sig en vis målrettethed i formningen af sine samfundsborgere og reproduktion af fællesskabet (Durkheim 1975:40, 49). Velfærdsstater er afhængige af medborgere af en bestemt støbning, som ikke blot kan indgå i det højt differentierede arbejdsmarked, men også kan agere sammen i et integreret og solidarisk fællesskab med stor intern afhængighed og acceptere overdragelsen af vold og straf til myndighederne. At forme børn til dette samfund er ikke nogen mystisk funktion ved skolen, men et formål, som virker rationelt og hensigtsmæssigt på forældre, lærere og politikere, som ønsker det bedste for deres børn, elever, medborgere og samfund.

Hvor vigtige de beskrevne sociale færdigheder er, kan ses i det pres, der fra politisk side er på forældre for at overlade deres børn til de transformerende institutioner. Børnene skal for enhver pris ud i børne- og skoleinstitutionerne for at være sammen med andre børn og gennemgå institutionens socialisering. Det er ikke nok, at forældrene opdrager og underviser børnene derhjemme, de skal være sammen i større grupper samt socialiseres og undervises af særlige eksperter – pædagoger og lærere (Rose 1989), så det sikres, at de udvikler de nød-



vendige sociale evner og tilegner sig de rette adfærdsformer, før de kommer „ud i samfundet“. At dette pres rettes særligt mod børn af lavere sociale klasser eller etniske minoritetsgrupper, understreger, at civiliseringsprojektet på en og samme gang er et integrationsprojekt, et kulturoverføringsprojekt og et socialt mobilitetsprojekt. Børnene skal, som 4. a's klasselærer Dorthe formulerer det i citatet ovenfor, blive „ordentlige mennesker“ og „forholde sig ordentligt til deres medmennesker“. Selv om det ikke udtales i skolen, er det tydeligt fra curriculum og i undervisningen, at idealet for dette „ordentlige menneske“ er den dannede, kultiverede, selvbeherskede middelklasseborger, som deltager aktivt i demokratiet, betaler sin skat og ikke tyer til selvtaget. Som antydnet af Dorthe i citatet, der forklarer „forholde sig ordentligt til sine medmennesker“ med sætningen „ud fra det fundament, som vores menneskerettigheder og vores grundlov, vores demokrati giver“, er et *ordentligt menneske* også et, der accepterer samværsreglerne i et bestemt samfund. Således synes skolens civiliseringsprojekt at have til formål at reproducere det integrerede velfærdssamfund og skabe medborgere dertil med de adfærdsformer og den kulturelle kapital, der i stor udstrækning forbindes med, eller måske snarere er monopoliseret af, den veluddannede middelklasse i den etnisk danske majoritet (Gilliam 2006).

De basale civiliserede omgangsformer, som vi har set, at børnene i 0. klasse skal lære, fordi de er nødvendige i skolen, er interessant nok samtidig dem, der passer sig i det større integrerede velfærdssamfund. Altså til et samfund, hvor man skal leve sammen i fredsommelighed og intern afhængighed, tage demokratiske beslutninger om fælles spørgsmål og overlade udøvelsen af vold og straf til myndighederne og en større del af sin indkomst til fællesskabet. Umiddelbart kan den grad af selvdisciplinering, der kræves af børn, når de skal færdes 20-30 personer sammen dagligt i begrænsede fysiske rum og skal koordinere deres adfærd, ønsker og behov til hinanden og til „klassen“ som socialt fællesskab, synes krævende og uhensigtsmæssig i forhold til de krav, samfundet stiller til nye arbejdstagere. Man kan derfor overveje, om skolens selv- og kropskontrol ikke kun tjener til at sikre dens helt specielle institutionelle vilkår (Gilliam 2006). Men man kan også se netop den fysiske og sociale træning, som „klassen“ og skolen etablerer, som en træning i, hvad Tina ovenfor kalder, „hvordan man gebærder sig med andre mennesker“ i det tæt integrerede demokratiske velfærdssamfund. Pointen er, at det at tilpasse sig klassefællesskabet og skolen som institution, i stor udstrækning er og opfattes som det samme som at tilpasse sig samfundet. Den tæt integrerede børnegruppe – klassen – udgør som social enhed et mikrokosmos for velfærdssamfundet, en øvelsesplads for det påkrævede civiliserede samvær i det tæt integrerede velfærdssamfund. Men det bliver også omvendt det sted, man som nye danske borgere tillærer sig udbredte sociale normer for, hvordan fællesskaber og dermed samfundslivet bør praktiseres.

Det betyder ikke, at civiliseringen er en „skjult læreplan“ i skolen (se Jackson 1986 [1968]; Bauer & Borg 1986), eller at jeg ønsker at lave en funktionalistisk analyse af skolens samfundsrolle (Durkheim 1975). Jeg mener, at skolen blandt andre ting er en institutionalisering af en civiliseringspraksis, der tager form og ændrer sig i forhold til, hvad der fra politisk hold, men i høj grad også blandt skolernes lærere, ledere og forældre, anses for at være den bedste og mest hensigtsmæssige formning af og derfor bedste hjælp til samfundets børn og nye medborgere (se diskussion i Gilliam 2006). At „klassen“ tjener skolens civiliseringsformål, behøver da heller ikke at være, fordi den oprindeligt er tiltænkt dette formål, men at man, som antropolog Sally Andersson påpeger, har set pædagogiske fordele ved denne aldersopdelende struktur, der blev udviklet i forbindelse med en stadig længere skolegang og derfor en større elevgruppe, der måtte differentieres på en eller anden vis (Andersson 2000:49).

Civiliseringspraksissen sker heller ikke bag om ryggen på pædagoger og lærere, men er netop en, de selv opfatter som god og legitim i forhold til barnets, skolens og samfundets bedste. De lærere, jeg har fulgt, er meget optaget af at se børnenes ressourcer, at hjælpe dem til at få de bedste forudsætninger til at klare sig og udvikle sig i overensstemmelse med deres personlighed. De påpeger ofte, at skolen kræver for meget tilpasning af børnene, og de gør, hvad de kan, for at gøre skolen til et rart sted at være. Men de understreger også, at der ikke er nogen uoverensstemmelse mellem, hvad man skal lære for at blive et godt menneske, en god elev eller en god medborger. De kan derfor heller ikke entydigt sige, om de opdrager til det ene, andet eller tredje. Som et udtryk herfor legitimerer de tit de sociale regler i skolen og det bastante fokus på det sociale i 0. klassen med, at det også forbereder børnene på livet „uden for“ skolen. For at forstå det stærke projekt, som civiliseringen i skolen er, er det vigtigt at se dette – at barnets bedste, skolens behov og samfundets krav til gode medborgere, som oftest stemmer fint overens for skolens centrale aktører.

## Problematisering som institutionel logik

Det bastante fokus på det sociale i 0. klassen viser, at denne klasse ideelt set er et slags renselsesrum og træningsplads for de grundlæggende civiliserede former, før man tager fat på den mere forfinende del af civiliseringsarbejdet, der ligger i at danne og kultivere børn i skolen. Ligesom skolen er en slags karantæne for de umodne børn før samfundslivet, kan 0. klassen således betragtes som en karantæne for de skoleumodne børn før skolelivet.<sup>4</sup> Men i 0. klassen synes det også at være en af lærernes fineste opgaver at få øje på og sætte ind over for børn, som kan få det svært senere hen, og over for de problemer i gruppen, som kan

obstruere fællesskabet. I 0. b på Nordlundskolen i Nordsjælland, hvor der kun går etnisk danske børn, har lederen Karin i løbet af de første tre måneder i klassen således på skift øje på seks af de elleve drenge i klassen, som hun „lige skal holde øje med“. Først er det Kristian, så Viktor, så Andreas, så Troels, så Peter og så Nikolaj, som hun er bekymret for, fordi hun synes, de er „for langt fremme i skoene“. De laver for meget pjat, taler for højt, fylder for meget i rummet, slår og sparker, tager ikke hensyn til de andre børn eller vil ikke deltage i de fælles aktiviteter. Også to piger er hun bekymret for, en af dem „skal holdes nede“, en anden „falder udenfor“ og skal mere med i fællesskabet.

I 0. x på Vesterlyskolen på den københavnske vestegn, hvor over halvdelen af klassens elever har etnisk minoritetsbaggrund, er Tina til gengæld opmærksom på en etnisk minoritetsdreng, som „driller“, „har dårlige manerer“, „er småfræk“ og „gør mange ting, som det passer ham“. Hun sender dog også en af de etnisk danske piger til det, der kaldes en PAS-undersøgelse (pædagogisk analyse-system), for at få hende „udredt“, fordi hun oplever, at hun er meget usikker. I 0. x's parallelklasse 0. y bliver klassens eneste etniske minoritetsdreng sendt til samme undersøgelse, fordi klassens lærere mener, at han ikke accepterer et nej, har svært ved koncentrere sig og ved at tage kontakt til de andre børn, og at han muligvis skal have en ADHD-diagnose. I 0. z – den 0. klasse, der udgør skolens sprogklasse – taler lærerne om at sende syv af de etniske minoritetsbørn til PAS-undersøgelse med henblik på en senere indstilling til PPR (pædagogisk psykologisk rådgivning), fordi de vurderer, at der er problemer med disse børn, som skolen ikke kan håndtere. Endelig går der i alle de omtalte 0. klasser en del snak mellem lærerne om tidligere elever, som „var helt umulige“, „hang i gardinerne“ eller skulle have „mandsopdækning“, men som viste sig at have en diagnose og nu enten er medicineret, så de kan klare sig i skolen, eller flyttet til specialskoler, hvor de kan få et tilbud, som de også selv har bedre af.

I begge 0. klasser ser lærerne det også som deres opgave at se efter potentielle „omgængere“ og „diagnosebørn“. Omgængere er „normale børn“, som vel at mærke ikke på grund af faglige, men på grund af sociale mangler menes at skulle gå 0. klasse om, fordi de er kommet for tidligt i skole. Diagnosebørnene er til gengæld børn, som man mener ikke bør gå i en normal skole, idet de „ligger uden for normalområdet“ og har bedre af et andet tilbud. For begge slags børn gælder det, at de for deres egen skyld skal skilles fra – gå om eller ud, før klassen går videre til 1. klasse.

Dette fokus på udisciplineret og uciviliseret adfærd, der ikke kan rummes, understreger det centrale civiliserende formål med 0. klassen – altså at tilpasse børnene det tætte fællesskab i klassen og gør dem „undervisningsbare“ og derfor gøre dem selvbevidste og i stand til at samarbejde og kontrollere deres krop og adfærd i timerne og i den tætte interaktion med andre. Men det viser også, at

dette formål har som konsekvens, at børn, der ikke kan, ikke lærer eller modsætter sig tilpasningen til gruppen og de civiliserede omgangsformer, bliver „problematisk“ og „svære“ eller potentielle „diagnosebørn“. Man kan derfor sige, at problematiseringen af børn er endnu en institutionel logik, som er foranlediget af skoleinstitutionens disciplinerende civiliseringspraksis (se Gilliam 2006, 2007). Børn, der af den ene eller anden grund ikke tilpasser sig gruppen eller decideret obstruerer undervisningens glatte gang, bliver „problemer“ i institutionen, som skal have „særlig opmærksomhed“, „mandsopdækkes“, måske „udredes“, „testes“ og „rettes til“. Dette synes at være endnu en institutionel logik, som skolen deler med de mere behandlingsorienterede institutioner. I sit studie af en kriminalitetsforebyggende institution beskriver sociologen Katrine Vitus Andersen således en sorteringslogik, der har samme effekt, nemlig at finde og kategorisere børnenes problemer og dermed konstruere børnene som de „problembørn“, som institutionen retter sig mod (Andersen 2005:99). Vi forventer ikke af skolen, at den på samme måde er fokuseret på problemer, men dens transformationsprojekt synes at gøre lærere særligt opmærksomme på de hindringer, der er i vejen for transformationen af barnet. At det i de undersøgte klasser ofte er drenge, og ofte børn af socialt og kulturelt marginaliserede forældre, der findes problematiske, kan vise os noget om den civiliserede norm og hvem, der kan definere den.

I de to 0. klasser sætter lærerne ofte ind med positiv opmærksomhed og forsøger på at finde barnets ressourcer, men bruger også irettesættelser, moralske opfordringer og forskellige sociale øvelser i klassen. Trods 0. b's og 0. x's læreres varme og omsorgsfulde holdning til børnene og det stærke fokus på, at børn skal rumme og respektere hinanden, mærker 0. klassen dermed en del børn som „problematisk“ og „uciviliserede“ børn, der skal undersøges, trænes, gå om eller udskilles til andre institutioner, fordi de ikke findes civiliserbare.

## Aktualiseringen af ballade

I 0. b på Nordlundskolen kender børnene godt reglerne. De kan alle opremse, hvad man må, og hvad man ikke må i deres klasse: *råbe, slå, bide, sparke, løbe, prutte, drille, tale i munden på hinanden*, være *streng* over for de andre og *ikke høre efter læreren*. De ved, hvilke børn i klassen der overholder disse regler, og hvilke der ikke gør, og beskriver det som at være *god* og *dårlig* til at gå i skole. Og de omtaler ofte konsekvenserne: at få skæld ud, blive smidt uden for klassen, at gå en klasse om eller at blive sat i z-klassen – sprogklassen for dem, „der har lidt svært ved det“, som Viktor siger. Jeg har ikke hørt lærere advare med dette, men det er interessant, at børnene oplever, at konsekvensen af uacceptabel adfærd er forskellige grader af udskillelse – at blive skammet ud, blive udelukket

midlertidigt fra fællesskabet, blive socialt degraderet ved at gå en klasse ned eller at blive flyttet over til dem, der ikke er dygtige nok til at gå i de „normale“ klasser.

Især drengene taler om disse muligheder i forbindelse med at være „fræk“ eller med at „lave ballade“, og viser her en bevidsthed om, at man, tilsyneladende især som dreng, kan gøre noget, der kan provokere skolen til at udskille en. Men også pigerne udtrykker samme bevidsthed. Allerede 10 minutter inde i første time på første skoledag demonstrerer Simone den således:

Karin har uddelt et chartek, børnene skal bruge som ‘postkasse’, et lille opgavehæfte, et æble, nogle farver og en kontaktbog. Da hun går rundt med kontaktbogen, fortæller hun dem, hvad den skal bruges til. Simone afbryder hende: ‘Der kan også stå, hvis man har gjort noget frækt! Min bror fik den med hjem tre gange, hvor der stod, han havde gjort noget frækt!’ Karins smil blegner, det ser ud til at ærgre hende, at den velvillige stemning er brudt. Victor, der sidder ved siden af Simone, supplerer: ‘En fra 3. klasse kom op til Michaels [skolelederens] kontor!’ Karin svarer: ‘Nå, det var ikke så godt! Hvordan kan det være?’ Viktor siger med et stort smil: ‘Fordi han havde lavet ballade!’ Karin har også fundet smilet frem igen: ‘Det er godt, vi ikke har nogen, der laver ballade her, så de skal sidde oppe på Michaels kontor hele tiden og ikke lære noget!’ (Første skoledag i 0. b, Nordlundskolen)

Episoden her og børnenes generelle opmærksomhed på, hvad de ikke må, og hvem der gør det alligevel, viser, at frækhed, udisciplineret og uciviliseret adfærd tilsyneladende og allerede fra den første dag i skolen er relevant for børnene og for deres forståelse af identitet i skolen. Som Simones reference til sin storebror illustrerer, er den delvist overbragt fra tidligere generationer af børn. Men min pointe er, at denne adfærd også er gjort relevant af den civiliserende institution, dens regler og civiliserende praksisser. Det massive fokus på at tilpasse sig fællesskabet, være en god kammerat og gøre dette ved på alle mulige måder at kontrollere sig selv, tilpasse sin adfærd til andre og være bevidst om, hvordan man virker på andre, betyder, at det er som mere eller mindre tilpassede til disse sociale krav, mere eller mindre disciplinerede og civiliserede børn, at børnene i de to 0. klasser identificerer sig, men også navigerer og får status i det sociale rum i skolen. Dette ses endnu stærkere udtrykt på Sønderskolen i 4. a/6. a, som har et særligt ry for at være en helt „umulig klasse“.

## De stille og de vilde: institutionelle identiteter

4. a/6. a på Sønderskolen i København er en af de klasser, som vikarer og lærere skyer, fordi de anser den for at være en „umulig klasse“ med en stribe *ballade-*

*magere*, der obstruerer undervisningen og med læreren Bents ord „ikke ved, hvordan man skal opføre sig“. Hvad klassen kan vise er, hvorledes mere eller mindre disciplineret og „civiliseret“ adfærd bliver et relevant kategoriseringsprincip for børn i skolen, men også hvorledes det, der beskrives som „uciviliseret“ adfærd, såsom aggression, ballade og en hård omgangstone, bliver relevante praksisser for nogle børn.

I 4. a/6. a på Sønderskolen undersøgte jeg børnenes sociale kategoriseringer og identitetsforståelser gennem deltagerobservation i klassen og interviews, hvor jeg anvendte en kortsorteringsøvelse. I tråd med Goodmans pointe om, at „verden adskiller sig ved de relevante slags, som de omfatter“ (Goodman 1978:10), er det min opfattelse, at børns sociale kategorier i skolen ikke kun kan vise noget vigtigt om deres selvforståelser i denne institution, men også om skoleinstitutionen i sig selv. Selv om en del af de sociale kategorier, vi bruger, er mere objektiverede kategorier i form af for eksempel køn, alder og etnicitet, er en væsentlig del baseret på forskelle, der er betydningsfulde, fordi de er „relevante slags“ i den kulturelle kontekst (op.cit.10). De sociale kategorier, børn anvender i skolen, kan dermed fortælle os om denne kontekst. De giver os en genvej til at forstå, hvad der er på spil i skolen, og den forhandling af kapital, som foregår her.

I kortsorteringsøvelsen, som altså tager form af en social kategoriseringsøvelse, gav jeg børnene en bunke kort med navnene på klassens elever og bad dem lægge de børn sammen, som de syntes var ens, og skille dem ad, som de syntes var forskellige. De kunne lave store bunker eller små bunker eller placere børnene alene, hvis de ikke lignede andre. Undervejs i kortsorteringen spurgte jeg dem også, hvem de selv var mest og mindst „ligesom“ og beskrive hvorfor. Igennem sådan at kategorisere, trække andre til sig og skubbe andre væk – inkludere og ekskludere – forventede jeg, at de ville fortælle mig om deres selvforståelse, og hvad der for dem konstituerer det, som de ønsker at afgrænse sig fra.

Kortsorteringen viste sig at være ganske ensartet. Selv om der er individuelle måder at navngive nogle kategorier på, viser børnenes kriterier for enshed ofte at trække på de samme temaer, nemlig venskaber, nationalitet, religion, dygtighed, og så hvad man kan kalde kropslig og social adfærd (se Gilliam 2006). Her vil jeg fokusere på den sidste, som giver sig udtryk i, at børnene igen og igen anvender kategorierne de *stille* og de *vilde* eller beslægtede kategorier, såsom de *stille og rolige*, dem, der *laver ballade*, dem, der er *strenge og slår*. Når de laver denne sortering, deler de også konsekvent børnene op i køn – ikke i de *stille piger* og de *vilde drenge*, men snarere i *stille og vilde piger* og *drenge*. Hvad der er markant ved *stille-* og *vildkategorierne* er, at de både er kønskategorier og elevkategorier og anvendes af børnene til at positionere sig selv og hinanden i forhold til klassens interne kønsnormer samt til skolens norm for den gode og passende elev.

Pigerne anvender generelt en af to forskellige kategoriseringsmåder. Enten anbringer de sig selv blandt de *stille og rolige* og laver en anden gruppe, der kan opsummeres som de *vilde, der vil bestemme, skændes og slår*, eller også placerer de sig selv blandt *de sjove* og de andre i en kategori af *de stille* eller *de kedelige*. Opsummerer man drengenes kategoriseringer, placerer de enten sig selv blandt dem, som *laver ballade og slås*, og de andre i de *stille og kedelige* eller dem, som *ikke vil slås*. Eller de inddeler de andre drenge i dem, som er *strengte, slår og driller*, og dem, der er *stille*, og sætter sig selv i en mellemkategori, som bedst kan beskrives som dem, der er *vilde, men også stille, laver sjov, men ikke er strengte*. Det er her tydeligt, at pigerne flokkes omkring den *stille og rolige*, men *sjove* kategori, hvor den *vilde* kategori er efterstræbt af de fleste drenge, enten i dens *sjove* form eller *balladeform*. Selv om nogle piger kategoriseres som *vilde* og nogle drenge som *stille*, er det således altid noget, børnene siger om dem, de er „mindst ligesom“, som de ikke identificerer sig med og tager afstand fra.

Her er det interessant, at nogle af de mest centrale kategorier for børnenes beskrivelser af sig selv og andre børn i skolen i stor udstrækning henviser til forskellige grader af kropslig aktivitet. Børnenes bruger således fortrinsvis kategorierne *stille* og *vild* til at beskrive børns kropslige adfærd: De *stille* er „rolige“, og de *vilde* „bevæger sig meget“. *Stille* og *vild* bruges også gerne i læreres beskrivelser af forskellige slags børn og af elevens adfærd. Dette ses blandt andet i betegnelserne „de stille piger“ og „de vilde drenge“, hvilket primært synes at være prototypiske børn i børneinstitutioner. Begge dele peger på, at i den institutionelle sammenhæng vurderes og kategoriseres børn i høj grad af både børn og lærere på baggrund af deres grad af civiliseret kropsadfærd: deres lyd, deres kropsaktivitet, hvor meget de fylder i rummet, og hvordan de bruger det. Børneforskeren Charlotte Palludan understreger vigtigheden af kropspraktikker for børns relationer til pædagoger i børnehaven (Palludan 2006), men noget lignende gør sig tydeligvis gældende i skolekonteksten, både med hensyn til læreres forståelser af børn og til børns forhold til og kategoriseringer af sig selv og hinanden.

Men som børnene anvender dem, henviser *stille-* og *vildkategorierne* også til børnenes sociale tilpasning til klassen og skolen og dermed til den disciplinerede og civiliserede adfærd, der kræves af den gode elev, for at undervisningen kan gennemføres, og for at klassen kan fungere. *Stille-* og *vildkategorierne* synes nemlig at blive brugt synonymt med artighed og ballade. De refererer til forskellige grader af disciplineret adfærd og tilpasning til skolens norm for den gode elev, som er den fagligt stærke, aktive, engagerede, høflige, arbejdsomme, autoritetsaccepterende og selvdisciplinerede elev, der kan styre sin krop, lyd og følelser og fungere godt i en flok (se analyse i Gilliam 2006). Som påpeget indebærer det at være *stille* at være *artig og gøre, som lærerne siger*, hvor det at være

*vild* også refererer til at *lave ballade*, være *streng*, *ville bestemme*, *slå og drille*. At være *vild* og at *lave ballade* refererer dermed ikke kun til en bestemt kropslig adfærd eller deciderede regelbrud, men til en overskridelse af skolens krav til den sociale og hensynsfulde – civiliserede – klassekammerat. Dette ser man, da jeg spørger børnene, om pigerne ikke også laver ballade, og de da henviser til, at nogle piger *råber*, *skændes* og *bestemmer*.

At være *stille* og *vilde*, være *artige* og *rolige*, *strenge* og *lave ballade* er ikke karakteristika, som er af primær relevans for skellet mellem voksne kvinder og mænd, og man kunne fokusere på mange andre mulige forskelle mellem drenge og piger. Men ud over de nationale og religiøse kategorier er det altså kategorier, der omhandler kropslig og social disciplinering, kontrol og hensyn til andre, det vil sige, hvad der ofte forstås som civiliseret adfærd, der udgør de relevante institutionelle identiteter, som danner grundlag for børnenes interne differentiering. Min pointe er, at disse adfærdsformer har en særlig relevans for børn, og altså for deres interne kønsdifferentiering, på grund af børns dominerede position i forhold til voksne, og på grund af at børns daglige liv og sociale differentieringsprocesser heri i stor udstrækning udleveres i institutioner som skolen, hvor der er så stort fokus på og høje krav til disciplinering og civilisering. Det er i høj grad i skolen, at de to køn, som børn kategoriseres i, defineres og praktiseres som modsætninger i forhold til grader af disciplinering og tilpasning til en civiliseret norm. Og her er det markant, at drengeskønnet generelt bliver tildelt „uciviliserede“ karakteristika og pigeskønnet „civiliserede“ former, således at det bliver *piget* at være kropsligt og socialt disciplineret og *drenget* ikke at være det, og at en pige dermed er mere *drenget*, hvis hun er *vild*, og en dreng mere *piget*, hvis han er *stille*. Når det primært er som *stille* og *rolige* og *vilde* piger og drenge, at børnene i 4. a/6. a kategoriserer hinanden, viser det os, at konteksten for konstruktionen af børns identitet og altså i særlig grad deres kønsidentitet, i stor udstrækning er den disciplinerende og civiliserende opdragelse i skolen.

## Ballade som oppositionel praksis

Disciplineringskategorierne er ikke blot relevante for undervisningssituationen og forholdet til lærerne og skolens krav. Forskellige former for elevadfærd og indstilling til skolearbejdet bliver relevante som markører for børnenes egne og andres kønsidentiteter, men også etniske identiteter. I 4. a/6. a såvel som i de to 0. klasser er det i høj grad ved at agere *stille* eller *vildt*, være *artig* eller *lave ballade*, at børnene danner sociale relationer til andre, finder deres venner, får anerkendelse, bliver associeret med nogle og tager afstand fra andre og dermed medkonstruerer deres kønsidentitet, men også de betydninger, denne giver deres



etniske identitet. Det er disse praksisformer, der tages i brug i spillet om og forhandlingen af den symbolske kapital og positioner i klassen.

I 4. a/6. a kommer det særligt til udtryk i de etniske minoritetsdrenge praksis og selvforståelser i skolen. Som beskrevet ovenfor mener deres klasselærer, at hendes opgave er at gøre sine elever til „ordentlige mennesker“, men både hun og klassens andre lærere river sig i håret over, at børnene, og især klassens syv etniske minoritetsdrenge, er „umulige“ eller mangler „indrestyring“ (et udtryk, der understreger det civiliserede ideal omkring selvbevidsthed og selvkontrol). Når jeg beder disse 10-12-årige drenge vise mig, hvem der laver mest ballade, placerer de også sig selv og de andre etniske minoritetsdrenge øverst i rangeringen og siger for eksempel om to af de tre etnisk danske drenge i klassen, Rasmus og Casper: „De er sådan i hælene på os, de er på vej til at nå op til os.“ Som beskrevet er der en norm for drenge internt i klassen, som foreskriver vild adfærd eller decideret ballade, og denne norm kappes de om at passe til. De bruger meget tid på at tale om den ballade, de har lavet eller skal lave, hvem der har sagt lærerne imod, har drillet de andre elever, været oppe at slås eller sagt noget „sejt“. De af drengene, der af og til tilpasser sig, arbejder i skolen, er søde mod pigerne, ikke deltager i balladen eller blot opfører sig mere passivt, bliver opfattet som *pigede* og *pattede* og bliver drillet af de andre.

Lærerne oplever de etniske minoritetsdrenge adfærd som et tegn på manglende sociale kompetencer, empati og selvbevidsthed – og altså, at de mangler nogle af de evner, der forventes af det *ordentlige* – eller netop civiliserede menneske. Men for at forstå drengenes praksis må man se, at de i stor udstrækning har opgivet at efterstræbe idealet for de gode elever eller ordentlige mennesker, som de får beskrevet i moralske opfordringer, de socialiserende samtaler om omgangsformer i klassen, skældud og ros til klassens mere tilpassede elever (Gilliam 2006). De oplever selv, at det, der beskrives som deres „dårlige dansk“, er et tegn på dumhed, og mener, at lærerne ikke kan lide dem. Når jeg beder dem vise mig, hvem der er dygtige i klassen, og hvem lærerne kan lide, placerer de sig selv nederst i rangeringen af klassens elever og *danskerne* samt en enkelt etnisk minoritetspige i toppen. De beskriver selv dette som relateret til køn, men også til etnicitet og religion. Ifølge dem, men også de andre børn i klassen, er *danskerne* generelt *dygtige*, *artige* elever, som lærerne godt kan lide, og *fredelige* folk, som *samarbejder* og *taler om tingene*. Den kategori, de på forskellige tidspunkter kalder *indvandrere*, *udlændingene* eller *muslimerne*, beskriver de til gengæld som nogle, der laver *ballade*, er *dumme*, *vilde* og *aggressive* og ikke vellidte af lærerne. Således viser de deres oplevelse af, at grader af disciplineret og civiliseret adfærd ikke kun er relateret til køns kategorier, men også tilskrives etniske og religiøse kategorier. Dette er særligt afgørende, fordi de mener, at de ikke kan

blive *danskere*, og definerer sig i modsætning til den danske kategori, som de altså tilskriver „civiliserede“ kendetræk.

Ser man på de etniske minoritetsdrenge i praksis, er det tydeligt, at den adfærd, som lærerne forstår som begrundet af mangel på sociale kompetencer, i virkeligheden er en reaktion på deres erfaringer i samfundet, men især på deres identitetserfaringer i skolen. Drengene forkaster demonstrativt skolens projekt om dannelse, civiliseret adfærd og kulturel kapital og søger i stedet den alternative kapital, de kan få i en hård maskulinitet (se beskrivelser af denne maskulinitetsform i Kofoed 2004; Staunæs 2004; Gilliam 2006). Samtidig er de akut afhængige af de andre drenge anerkendelse for at opretholde denne status og er derfor ihærdigt optaget af at demonstrere deres ligegyldighed med skolen, deres boykot af skolearbejdet og afvisning af lærernes idealer og krav.

Ligesom mange andre marginaliserede drenge i den danske skole før dem – men også i mange andre samfund såsom arbejderklassen i England og afroamerikanere i USA – har de således skabt en oppositionel kulturel form og et oppositionelt fællesskab omkring en spejlvending af skolens logik (Willis 1977; Ogbu 1987; Ferguson 2004; Gilliam 2006, 2008). Og her er det illustrativt for skolens civiliserende karakter, at den kulturelle form, som disse drenge har udviklet i reaktion til deres position uden for skolens civiliserede fællesskab, er baseret på civiliseringstemaer. Drengene bander og svovler, dyrker et „vulgært sprog“, en barsk attitude, hensynsløshed, slagsmål, aggressioner og autoritetsudfordringer på nærmest rituel vis. Et nærmere blik på deres ballade viser, at den handler om at udfordre andres grænser, provokere til skænderier, være kropsligt *vilde*, højlydte, drille andre, ødelægge ting og blæse på fællesskabet. Således er selv oppositionelle former relateret til det civiliserende projekt inden for den civiliserende skole.

Drengene er selv ambivalente omkring deres ballade, og et par af dem taler om at „holde op“, men de synes at være placeret i en fælde, hvor de ikke kan forene det at være en god elev med at være en sej *indvandrerdreng*. Gennem mødet mellem den danske folkeskole og årgang efter årgang af etniske minoritetsdrenge synes normen for *indvandrerdreng* at være udviklet i en næsten snorlige opposition til normen for den gode elev, med den konsekvens at de to nu er defineret i modsætning til hinanden. Dette betyder, at drengene ikke kan stræbe efter at tilpasse sig én af disse normer uden at udelukke sig selv fra den anden. Selv om børnene selv er aktive i denne proces, ligesom den generelle marginalisering af etniske minoriteter i Danmark bidrager til, at nogle etniske minoritetsbørn opgiver ambitionen om uddannelse i det hele taget, synes en del af årsagen til denne polarisering af normer at ligge i civiliseringens paradoks. Nemlig i at skolen som den institution, der skal sikre reproduktionen af det danske sam-

fund og fællesskab, på en og samme gang er velvilligt og ihærdigt optaget af at civilisere og integrere *indvandrerbørnene* og af at monopolisere det civiliserede ideal som noget særegent dansk, der kræver helt specifikke sprogformer og omgangsformer, der beskrives som *danske*. Det betyder, at skolen samtidig omfavner og skubber drengene fra sig, det sidste igennem problematisering og stigmatisering af de børn, der menes at skulle trænes for at passe til det civiliserede fællesskab. Konsekvensen for denne gruppe drenge, men også mange andre grupper af marginaliserede børn før dem, er fra drengenes side selveksklusion og identifikation med „det uciviliserede“ og fra skolens side intensiveret disciplinering og opdragelse til sociale omgangsformer, henvisninger til psykologisk rådgivning samt forskellige former for udskillelse. Hvad drengenes ballade dermed viser os er, at skoleinstitutionen ikke blot integrerer og civiliserer fremtidens medborgere, men også ekskluderer og bidrager til bestemte grupper af samfundsmedlemmers selveksklusion fra det civiliserede ideal.

## Konklusion

Den danske folkeskole er i stor udstrækning en institution, der ligesom andre mere totale institutioner har et transformerende formål – her at civilisere børn til det tæt integrerede velfærdssamfund. Dette gør den ved at tage børn ud af deres familiemæssige og sociale sammenhæng og etablere en form for karantæne, hvor de trænes i de civiliserede former i et socialt fællesskab, klassen, som kræver mange af de samme adfærdsformer som „ude“ i (velfærds)samfundet. Men både før, i starten af og undervejs i skolen sker der også en problematisering og udskillelse af børn, der ikke menes at kunne lære de civiliserede former. Især 0. klasse med sit fokus på det sociale og på konstruktionen af et godt fællesskab i klassen fungerer som en decideret renselsesperiode, hvor børn bliver gransket for derefter at blive trænet i de nødvendige sociale former eller i nogle tilfælde frasorteret klassen.

Hvad vi ser heri er et iboende paradoks i civiliseringsprojektet, nemlig at de, der er optaget af at civilisere og dermed integrere de „uciviliserede“ i det danske fællesskab, på samme tid kræver en meget høj grad af civiliseret adfærd samt markerer en del adfærdsformer og folk som „problematisk“ og uciviliserede og dermed i samme bevægelse ekskluderer en del af dem, de vil civilisere, fra den civiliserede kategori. I skolen lærer børn således om, hvad og hvem der forbindes med det socialt uacceptable og socialt degraderede, samtidig med at de lærer om de værdsatte og nødvendige former. Det er i forhold til disse kriterier, at de vurderes i skolen. Men det er også i forhold til grader af kropslig og social disciplinering og civilisering, at børnene i 4. a/6. a kategoriserer sig selv og

andre, således at de beskriver sig selv og børn omkring dem som *stille* og *vilde* børn. Som vi ser i denne kategorisering og i de etniske minoritetsdrenge ballade og selvforståelser i 4. a/6. a, bliver måder at bruge sin krop og former for social omgang på relevante kategoriseringskriterier og identitetsparametre for definitionen af køn og etnicitet i den civiliserende skole, men også relevante praksisser i konstruktionen af modstand og alternative kapitalformer.

Således synes der altid at være børn i skolen, som anvender ballade og uciviliserede former som modstand, ligesom skolen altid vil markere nogle børn som uciviliserede. Som set i Nordlundskolen i Nordsjælland er disse børn ofte blot drenge, andre steder børn fra lavere sociale lag, men i større og større omfang drenge med etnisk minoritetsbaggrund. At den uciviliserede adfærd i alle tilfælde synes specielt relevant for de børn, som skolen er særlig ivrig efter at integrere og civilisere, synes ikke tilfældigt, men en logisk konsekvens af civiliseringsparadokset, som præger de institutioner, der skal danne samfundets nye medborgere. Konsekvensen synes at være, at institutionens transformerende projekt ikke altid lykkes, men ofte har den modsatte effekt, således at nogle børn ender med at opleve, at deres køn, klasse og etnicitet placerer dem i et modsætningsforhold til skolen og samfundet og endda til det danske fællesskab og til de „civiliserede“ former, som tilskrives dette fællesskab i den danske folkeskole.

## Noter

1. Alle egennavne i artiklen, inklusive de tre skolers navne, er pseudonymer.
2. Artiklen her er baseret på feltarbejde fra to projekter, mit ph.d.-projekt og et projekt om skolens civiliserende karakter. Det sidste indgår i et forskningsprojekt om civiliserende institutioner i samarbejde med Eva Gulløv, Sally Andersson, Dil Bach og Karen Fog Olwig. Analyserne i denne artikel er delvist baseret på samarbejdet i projektgruppen.
3. Det, jeg her kalder 0. klassens „lærere“, er i virkeligheden uddannede pædagoger, der dog tager en lærerrolle i skolen.
4. Gulløv refererer til Lorentz Lyttkens beskrivelse af barndommen som en karantæne, der i de skandinaviske lande har karakter af én lang institutionalisering (Gulløv 2009). Således kan også vuggestuen, sundhedsplejersker og familieopdragelseskurser ses som et udtryk for, hvorledes disse velfærdsstater kræver tidligere og tidligere adgang til børns liv for at sikre sig den rette forberedelse til den næste institution og dermed til samfundslivet (se Rose 1989).

**Nøgleord:** Civilisering, folkeskolen, opposition, etniske minoriteter, institutionslogikker, identitet.

## Litteratur

- Andersen, Katrine Vitus  
2005 Problembørn, pædagoger og perkere. Identitet og ambivalens i mødet mellem etniske minoritetsbørn og systemet. Ph.d.-afhandling. København: AKF forlaget.
- Anderson, Sally  
2000 I en klasse for sig. København: Nordisk Forlag.
- Ariès, Philippe  
1965 Centuries of Childhood: A Social History of Family Life. New York: Vintage Books.
- Bauer, Mette & Karin Borg  
1986 [1976] Den skjulte læreplan. København: Unge Pædagoger.
- Berger, Peter L. & Thomas Luckmann  
1967 [1966] The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge. New York: Anchor Books.
- Durkheim, Emile  
1975 [1956] Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet. København: Finn Suenson Forlag.
- Elias, Norbert  
2000 [1939] The Civilizing Process. Oxford: Blackwell.  
1998 The Civilizing of Parents. I: J. Goudsblom & S. Menell (eds.): The Norbert Elias Reader. Oxford: Blackwell.
- Ferguson, Ann Arnett  
2004 [2000] Bad Boys. Public Schools in the Making of Black Masculinity. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Foucault, Michel  
1982 The Subject and Power. I: M. Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. With an afterword by Michel Foucault. H.L. Dreyfus & P.Rabinow (eds.). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.  
1995 [1975] Discipline & Punish. The Birth of the Prison. New York: Vintage Books.
- Gilliam, Laura  
2006 De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.  
2007 Ballade og muslimsk retro som oppositionel kulturel form: Etniske minoritetsdrenge kulturkonstruktion i skolen. Barn 25(3-4).
- Goffman, Erving  
1961 Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Goodman, Nelson  
1978 Ways of Worldmaking. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Gubrium, Jaber F. & James A. Holstein  
2001 Institutional Selves. Troubled Identities in a Postmodern World. New York & Oxford: Oxford University Press.

- Gulløv, Eva  
2009 Barndommens civilisering. Om omgangsformer i institutioner. I: S. Højlund (red.): Barndommens organiserings. Roskilde: Samfundslitteratur.
- Jackson, Philip W.  
1986 [1968] *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Kofoed, Jette  
2004 Elevpli. Inklusion – eksklusionsprocesser blandt børn i skolen. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Levinson, Bradley A.U.  
1999 Resituating the Place of Educational Discourse in Anthropology. *American Anthropologist* 101(3):594-604.
- Levinson, Bradley A.U., Douglas E. Foley & Dorothy Holland  
1996 *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Practice*. Albany: State University of New York.
- Ogbu, John  
1987 Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. *Anthropology & Education Quarterly* 18:312-34.
- Palludan, Charlotte  
2006 *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Rose, Nicolas  
1998 [1989] *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London & New York: Free Association Books.
- Staubæs, Dorthe  
2004 *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Willis, Paul  
1977 *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Aldershot: Gower.