

CEPRASTRIBEN

Tema: På kanten af fællesskaber eller fællesskaber på kanten

- Os og dem' – uddannelsesparathed og elevfællesskaber i skolen

Side 6

- At blive en dygtig elev – social identitet i skolens klassefællesskaber

Side 18

- Vores dreng er langsom

Side 30

- Etniske minoritetsdrenge lærer i folkeskolen

Side 42

- Børn og unges onlineliv på kanten – forebyggelse gennem den gode dialog

Side 54

- Det bedste og værste – om ekstremisme, følelser og udsathed i børn og unges onlineliv

Side 66

- Empiriværksted – et rum for praksisudvikling

Side 78



NUBU SÆRNUMMER

Om CEPRA-Striben

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på: <https://journals.ucn.dk/index.php/cepra>. Her kan du læse om tidsskriftet, finde tema for kommende numre, deadlines, skrivemanual samt oplysninger om de formelle krav. Her kan du også oprette dig som læser og/eller reviewer af tidsskriftet.

Redaktion

Docent Emerita Tanja Miller, Professor Emeritus Palle Rasmussen, Docent Thomas Thyrring Engsig, Lektor Søren Pjenggaard, Udviklingskonsulent Trine Lolk Haslam.

Udgivet af

Udgivet af Forsknings- og udviklingsafdelingen, UCN. Henvendelse om CEPRA-Striben rettes til mail: tlh@ucn.dk

Design: **clienti.**

ISSN 2445-818X

Indhold

- Os og dem' – uddannelsesparathed og elevfællesskaber i skolen
Side 6
- At blive en dygtig elev – social identitet i skolens klassefællesskaber
Side 18
- Vores dreng er langsom
Side 30
- Etniske minoritetsdrenge lærer i folkeskolen
Side 42
- Børn og unges onlineliv på kanten – forebyggelse gennem den gode dialog
Side 54
- Det bedste og værste – om ekstremisme, følelser og udsathed i børn og unges onlineliv
Side 66
- Empiriværksted – et rum for praksisudvikling
Side 78

Forord:

På kanten af fællesskaber eller fællesskaber på kanten

Dette særnummer af Cepra-sriben sætter dels fokus på børn og unges deltagelsesmuligheder i etablerede fællesskaber dels på skabelsen af det, man kunne kalde fællesskaber på kanten.

Særnummeret præsenterer forskning, der skulle have været præsenteret på NUBU's årlige forskningstræf i 2020. Grundet pandemien blev forskningstræffet aflyst, men behovet for at formidle vigtig forskningsviden om unge på kanten af fællesskaber bestod.

Deltagelse i samfundets fællesskaber menes at være afgørende for børn og unges uddannelses- og livsmuligheder. Det stiller krav til velfærdsinstitutionernes fællesskaber, ligesom det stiller krav til, at fx fagprofessionelle i deres praksis arbejder bevidst med at skabe deltagelsesmuligheder for alle. Samtidig ses en stigende mistrivsel blandt børn og unge. Den kommer blandt andet til udtryk i en stigning i diagnoser, en øget polarisering og en præstationskultur.

Balanceringen mellem ansvaret for børn og unges deltagelsesmuligheder i fællesskaber og de individuelle hensyn til børn og unge i mistrivsel synes at føre til, at nogle børn og unge bevæger sig på kanten af fællesskaber, eller at der skabes fællesskaber på kanten. Dette temanummer sætter fokus på dette dilemma.

Den første artikel med titlen "'Os og dem' – uddannelsesparathed og elevfællesskaber i skolen" er forfattet af Ulla Højmark Jensen, docent, og Stine Helms, lektor, som begge er ansat ved Professionshøjskolen Absalon. Artiklen undersøger, hvilke fællesskabsorienterede dynamikker der er på spil, når skolen gennemfører uddannelsesparathedsvurderinger. Empirisk bygger artiklen på interviews med elever og fagprofessionelle. Den giver indblik i de komplekse in- og eksklusionsprocesser, i såvel et fagligt som et socialt perspektiv, der foregår i elevfællesskaber i forbindelse med skolens praksis for uddannelsesparathedsvurderinger. Artiklen indeholder en analyse af, hvilke betydninger uddannelsesparathedsvurderinger har for såvel den enkelte unge som for skolens elevfællesskaber. I analysen inddrages blandt andet begreberne stigma og klassifikation.

Den anden artikel har titlen "At blive en dygtig elev – social identitet i skolens klassefællesskaber" og er skrevet af Ulla Lundqvist, som er lektor ved Københavns Professionshøjskole. Artiklen udforsker skabelsen af social identitet i skolen. At være fagligt dygtig og at blive fremhævet af læreren er umiddelbart en positiv identitet. I artiklen viser forfatteren imidlertid, hvordan dette i klassefællesskabet kan føre til identificering af en elev som "lærerens favorit", hvilket har utilsigtede negative konsekvenser for eleven. Artiklen bidrager til debatten om, hvordan sociale processer kan nedbryde eller understøtte konstruktive klassefællesskaber.

Den tredje artikel med titlen "Vores dreng er langsom" er skrevet af Laura Emtoft og Sandra Bruus Ørtoft, som begge er lektorer ved Professionshøjskolen Absalon. De beskriver et forskningsprojekt med fokus på, hvordan en proces i et behandlingsfællesskab (at indgå i det og komme ud af det igen) opleves af de involverede aktører. Aktørerne i et behandlingsfællesskab er i denne kontekst forældre og ansatte ved PPR. Med udgangspunkt i teorien om praksisfællesskaber analyseres en række interviews, der handler om erfaringer med at få adgang, kunne deltage i og positionere sig i situationer, som ofte er komplekse, og hvor anerkendelse, forhandling samt at finde mening er væsentlige dynamikker.

I denne dynamiske proces kan det blive et spørgsmål om, hvem der opnår definitionsmagt og med hvilke konsekvenser.

For forældre med børn i psykisk mistrivsel er der tale om både positive og negative konsekvenser. Artiklen redegør for, hvordan behandlingsfællesskaber enten kan føre til øget marginalisering eller give adgang til øget deltagelse for forældre til børn i mistrivsel.

Den fjerde artikel, "Etniske minoritetsdrenge læring i folkeskolen" er skrevet af Pia Susanne Frederiksen, Lene Løkkegaard, og Anna Ørnemose Rasmussen, som alle er lektorer ved Professionshøjskolen UCN. Artiklen tager udgangspunkt i, at diverse målinger af fagligt læringsudbytte udpeger drenge med etnisk minoritetsbaggrund som en gruppe, der præsterer lavt.

På baggrund af en kvalitativ undersøgelse i en 3. klasse, som bygger på Banks teori om multikulturel pædagogik, sætter artiklen fokus på, hvad der sker i disse drenge møde med skolen.



Der er især fokus på betydningen af skolens didaktiske rammesætning af undervisningen i forhold til drengenes læringsudbytte. Gennem empirien giver artiklen indsigt i både elevernes oplevelser og lærernes erfaringer og refleksioner.

Artiklen peger på, at drengene med etnisk minoritetsbaggrund (allerede) i indskolingen oplever faglige udfordringer og mangel på stilladsering, og at såvel det faglige indhold som den didaktiske praksis overvejende er præget af en assimilationsorienteret, monokulturel tænkning. Begge dele vil ifølge forfatterne kunne have negativ effekt på drengenes læringsudbytte.

Den femte artikel har titlen "Børn og unges onlineliv på kanten – forebyggelse gennem den gode dialog" og er skrevet af Rikke Alberg Peters, lektor ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, og Kit Stender Petersen, lektor ved Professionshøjskolen Absalon. Artiklen omhandler børn og unges onlinefællesskaber. Der er fokus på de dynamikker, som fører til polarisering og onlinehad. Med udgangspunkt i et litteraturstudie og to gruppeinterviews med unge diskuteres det, hvordan fagprofessionelle og andre voksne kan blive klædt på til at engagere sig i dialoger med børn og unge – med henblik på at forebygge den polarisering og negative tone, der kan opstå i de onlinefællesskaber, som børn og unge færdes i.

Den sjette artikel har titlen "Det bedste og værste – om ekstremisme, følelser og udsathed i børn og unges onlineliv" og er skrevet af Lene Kofoed Rasmussen, som er lektor ved Professionshøjskolen Absalon. Artiklen præsenterer forskningsviden, der bygger på interviews fra et forskningsprojekt om forebyggelse af ekstremisme online blandt børn og unge, og den fokuserer på børn og unges udsathed i forhold til ekstremisme. Forfatteren undersøger dels børn og unges udsathed for ekstremisme i lyset af begrebet følelsesøkonomi, dels om (og i givet fald hvorledes) ekstremisme online skaber genklang i de unges hverdagsliv.

Artiklen giver indsigt i, hvorledes unge på forskellig vis kan inddrages i ekstremistiske dynamikker, og hvordan de tilsyneladende uforvarende inviteres ind i eller selv søger onlinefællesskaber, hvor antagonisme udgør fællesskabets lim.

Den syvende og sidste artikel med titlen "Empiriværksted – et rum for praksisudvikling" er skrevet af Else Skibsted og Merete Munkholm, som begge er lektorer ved Professionshøjskolen VIA. Artiklen omhandler en metode til praksisudvikling, som forfatterne kalder "empiriværksted", hvor lærere og forskere sammen ser og drøfter videomateriale fra skolelivet. Selve empiriværkstedet trækker på forståelser af deltagelse og fællesskaber, som er hentet fra kritisk psykologi.

I artiklen analyseres to nedslag fra empiriværksteder ved hjælp af begreber (inspireret af postpsykologien) om affektivitet og fortolkningsrepertoire. Hermed udfolder og diskuterer artiklen, hvordan empiriværkstedet kan bidrage til en kvalificering af læreres arbejde med at opøve mere situerede og børnesensitive blikke og dermed skabe deltagesmuligheder for børn på kanten af fællesskaber.

Rigtig god læselyst!

På vegne af redaktionen
til særnummeret.

*Lene Mosegaard Søbjerg,
Rikke Brown, Christian Quvang
og Thomas Thyrring Engsig*





Os og dem – uddannelsesparathed og elevfællesskaber i skolen

Hvilke fællesskabsorienterede dynamikker og konsekvenser er på spil, når skolen gennemfører uddannelsesparathedsvurderinger? Med afsæt i en interviewundersøgelse af elever og professionelle, sætter vi i denne artikel fokus på de komplekse sociale og faglige in- og eksklusionsprocesser, som foregår i elevfællesskaberne i udskolingen i forbindelse med uddannelsesparathedsvurderingen. Erving Goffmans begreb *stigma* og Basil Bernsteins begreb *klassifikation* anvendes som analyseledende begreber for at se nærmere på, hvilke betydninger uddannelsesparathedsvurderingen kan have for såvel den enkelte unge som for elevfællesskaberne i skolen.

Nøgleord: elevfællesskaber, uddannelsesparathedsvurdering, stigma, klassifikation

Indledning

Uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) har som mål, at flere unge kommer i uddannelse, og at færre oplever nederlag ved ikke at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse (BUVM, 2019; EVA, 2020). Derfor bliver eleverne i de danske skoler allerede fra 8. klasse og igen i 9. og 10. klasse vurderet på, om de lever op til kriterierne for at være parat til ungdomsuddannelse. Med uddannelsesparathedsvurderingen skal det sikres, at de, som vurderes ikkeparate, kan få den nødvendige støtte til at blive uddannelsesparate. I 2018/19 var det i snit 32 procent af eleverne i 8. klasse, som blev vurderet ikkeuddannelsesparate, og 20 procent af eleverne i 9. klasse (EVA, 2020).

Skolens arbejde med vurderingen tager afsæt i nogle nøglebegreber, opstillet af Undervisningsministeriet inden for fire hovedområder: det faglige, det sociale, det personlige og det praksisfaglige område (BUVM, 2019).

Nøglebegreberne er omdiskuterede, og flere undersøgelser fremhæver, hvordan vurderingen af de unge ofte baserer sig på subjektive tolkninger blandt lærerne, og at vurderingerne kan skabe en u hensigtsmæssig positionering blandt eleverne (EVA 2017, 2018; Helms, 2019; Jensen og Pedersen, 2016; Jensen, 2017; Pless, Juul og Katznelson, 2016; Rasmussen, 2018; Smith, Skibsted og Munkholm, 2018; UVM, 2017). Ud fra antagelsen om, at faglige og sociale fællesskaber er fundamentalt vigtige for unges udvikling og læring (se fx Wenger, 2004), vil vores fokus i denne artikel være på UPV-processens betydninger for de unge, som vurderes ikkeparate, og deres deltagelsesmuligheder i skolens fællesskaber.

Artiklen bidrager således til den eksisterende forskning ved at adressere, hvordan de positionerings- og sorteringsmekanismer, som UPV'en synes at medføre, har afgørende betydning for især de ikkeparate unges deltagelsesmuligheder i elevfællesskaberne. Med dette afsæt stiller vi følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan spiller UPV-processen ind på fællesskaber i udskolingen, og hvilke betydninger har denne proces i særdeleshed for de elever, som vurderes ikkeuddannelsesparate og deres deltagelsesmuligheder i disse fællesskaber?

Metodisk og teoretisk afsæt

Artiklen er baseret på et fænomenologisk inspireret forskningsprojekt gennemført i 2018/19 i regi af Professionshøjskolen Absalon.

Projektet blev gennemført – udover af denne artikels forfattere – af lektor, ph.d. Lene Kofoed Rasmussen, Professionshøjskolen Absalon.

Intentionen med forskningsprojektet har været at lade de unges stemmer komme til orde og således at anlægge et førstepersonsperspektiv (Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann, 2010), hvor de unges oplevelser og erfaringer med uddannelsesparathedsvurderingen står i centrum for undersøgelsen (se også Helms, 2019).

Projektets empiriske materiale består af interview med i alt 45 elever og 5 fagprofessionelle (lærere og vejledere), som fordeler sig på 8., 9. og 10. klassetrin på 3 skoler i region Sjælland. Vi valgte at interviewe unge på alle de klassetrin i grundskolen, hvor uddannelsesparathedsvurderingen finder

sted, ud et fra ønske om at indhente elevperspektiver fra både elever, som netop har modtaget deres første parathedsvurdering (8. kl.), og fra elever, som har været igennem vurderingen mere end én gang (9. og 10. kl.). Vi har interviewet nogenlunde lige mange unge, som er blevet vurderet henholdsvis uddannelsesparate og ikkeuddannelsesparate, og interviewene har været tilrettelagt som både enkelt- og fokusgruppeinterview.

Vi har med vores interviewmetode ønsket at begrænse risikoen for, at eleverne måtte opleve interviewsituationen som stigmatiserende, og vi har ønsket at mindske det asymmetriske magtforhold mellem voksne og børn (Warming, 2011), at støtte de unges fælles og individuelle fortællinger og at indfange eventuelle meningsforhandlinger (Halkier, 2010).



Derfor valgte vi i første interviewrunde fokusgruppeinterview som metode. Alle interview i 8. klasse blev tilrettelagt som fokusgrupper, hvor eleverne deltog i såvel blandede grupper som i grupper, som udelukkende bestod af henholdsvis "parate" og "ikkeparate" elever. I disse interview viste der sig interessante meningsforhandlinger eleverne imellem, men samtidig oplevede vi også, at nogle elever ikke sagde ret meget. Vi valgte derfor i anden og tredje interviewrunde (i 9. og 10. klasse) at foretage såvel fokusgruppe- som enkeltinterview og at kvalificere vores spørgsmål og analyser ved at få viden om den enkelte klasses UPV-proces. Det foregik gennem interview med de lærere og vejledere, som var tilknyttet klasserne og var ansvarlige for vurderingerne. Vores resultater er blandt andet indgået i oplæg på nordiske og danske konferencer, og nogle delresultater er formidlet i en tidligere artikel (Helms, 2019).

Med afsæt i vores interesse for de unges oplevelser og erfaringer med UPV-processen i et fællesskabsperspektiv, læner vi os op ad Etienne Wengers dynamiske forståelse af fællesskaber, som er kendetegnet ved gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (Wenger, 2010). Når vi refererer til elevfællesskaber, er der således tale om flydende størrelser, som rummer majoriteten af eleverne og er kendetegnet ved, at de har et gensidigt engagement i "at klare sig godt i skolen", i at "komme videre i uddannelsessystemet" og i at have en fælles virksomhed og et fælles repertoire, som handler om at leve op til skolens (og samfundets) forventninger, rammer og regler.

Vi kalder dem elevfællesskaber i flertal, da der kan være forskellige grupperinger. Der eksisterer også minoritetsfællesskaber, som rummer de elever, som ser sig selv som værende i opposition til majoritetsfællesskaberne og deres engagement og fælles virksomhed. Da deltagelse i majoritetsfællesskaberne er afgørende for den enkeltes muligheder for at få en ungdomsuddannelse, har vi valgt at fokusere på de eksklusionsmekanismer, som UPV'en afstedkommer i forhold til disse.

Som analyseledende hovedbegreber anvendes Goffmans begreb stigma (Goffman, 1963; 2004) og Basil Bernsteins klassifikationsbegreb (Bernstein, 1998; 2000; 2001). Goffman har beskæftiget sig med,

hvad der sker, når individer bliver stigmatiseret, og han definerer et stigma som en slags social identitet (Goffman, 1963). Stigma refererer således til forhold, der gør, at personer, som adskiller sig fra majoriteten i en given kontekst, ikke opfattes som normale. Det kan relatere sig til majoritetens forestillinger om, hvad det vil sige at være normal, og det refererer blandt andet til kropsidealer, kultur, køn, race, alder, intelligens og sundhedstilstand. Goffman arbejder med kategorierne "de normale", "de potentielt miskrediterede" og "de miskrediterede" (op.cit. p. 5).

Bernstein er i sin teoriudvikling optaget af, hvordan magt og kontrol former pædagogisk praksis og kommunikation. Han bruger klassifikationsbegrebet til at beskrive, hvordan der på baggrund af givne magtforhold, etableres grænser mellem forskellige kategorier som køn, klasse, race eller igen mellem kategorier som "parat" og "ikkeparat", og han skelner i relation hertil mellem en henholdsvis stærk og svag klassifikation. Mens en stærk klassifikation er kendetegnet ved en skarp adskillelse mellem kategorierne, er en svag klassifikation omvendt karakteriseret ved mere utydelige og flydende grænser mellem kategorier (Bernstein, 2001, p. 72).

Såvel Goffman som Bernstein fokuserer således på, hvordan der i givne kontekster etableres skel mellem forskellige kategorier. Mens Bernstein er optaget af magtens omsætning i bestemte pædagogiske principper, som kommer til at bestemme karakteren af den pædagogik, som udøves i en bestemt kontekst, er Goffman optaget af at belyse, hvordan vores sociale samhandlinger er med til at inkludere nogle, mens andre ekskluderes fra fællesskabet. Med anvendelsen af Bernstein etableres således et blik på de mere makrostrukturelle betingelser for den pædagogik, som UPV'en synes at afstedkomme, mens anvendelsen af Goffmans begreb stigma på et mere mikrosociologisk niveau bidrager til at belyse betydningerne af UPV'en for den enkelte unge og dennes deltagelsesmuligheder i fællesskabet.

Analysernes opbygning og primære fund

Analysernes temaer er afledt af et samspil mellem det empiriske materiale og de teoretiske perspektiver ud fra en overvejende analytisk induk-

tiv tilgang (Boolsen, 2010, p. 208). Vi har således indledningsvist ladet interviewmaterialet være afsætt for analysens centrale temaer for derefter at lade de teoretiske begreber informere interviewene. Analysens to første fokusområder belyser, hvordan vurderingen "ikkeparat" opleves af den enkelte unge, og i forlængelse heraf belyser de, hvordan dette spiller ind på mulighederne for, som "ikkeparat", at indgå i elevfællesskaberne. I analysens tredje fokusområde ser vi på relationer og sorteringer mellem de unge, som vurderes som henholdsvis parate og ikkeparate, og endelig belyser vi i det fjerde fokusområde, hvordan de professionelle håndterer arbejdet med UPV'en.

Analyserne viser, hvordan vurderingen "ikkeuddannelsesparat" efterlader de unge med oplevelser af at blive stigmatiseret, blandt andet i form af ikke at føle sig "gode nok", at være "dumme" og at stå uden for det "normale". Dette medfører, at de "ikkeparate" unge oplever at stå uden for majoritetsfællesskabet af "parate" unge, og hermed illustreres det, at UPV'en har afgørende betydning for elevfællesskaberne, både i forhold til den enkelte unges oplevelse af at høre til i dem og i forhold til relationerne mellem de unge, som vurderes henholdsvis parate og ikkeparate. Endelig viser analyserne, hvordan de professionelle, som følge af UPV'en, kan være med til at forstærke klassifikationen mellem eleverne og hermed bidrage til, at nogle unge sættes uden for fællesskaberne.

ANALYSER

Stigmatisering og miskreditering

I forbindelse med det at modtage vurderingen "ikkeuddannelsesparat" fortæller nogle af de unge i vores interviewundersøgelse, hvordan de oplevede at "få et stempel i panden" og således modtage et stigma, som har påvirket deres oplevelse af sig selv i elevfællesskaberne. En elev, der på interviewtidspunktet går i 10. klasse, ser tilbage på, at han i både 8. og 9. klasse blev vurderet ikkeuddannelsesparat. **Han fortæller:**

Det føltes lidt, som om du fik et stempel i panden, hvor der stod: "Du er ikke god nok!" [i 8. kl.]. (...) Men det var sådan lidt mere i 9., at jeg fik det, altså den følelse, at jeg ikke var god nok, og at jeg ikke

var en del af det normale (...). Så bliver man bare stemplet. Det synes jeg er forkert ... (dreng, 10. kl.).

Den unge oplever tydeligvis at have fået et stigma, som betyder, at han ikke tilhører gruppen af normale i klassen. Et stigma, som for alvor trådte frem som miskreditering og påvirkede hans tro på sig selv i 9. klasse. Andre unge prøver at distancere sig fra majoritetens stemmer, men oplever alligevel miskrediteringen. **De fortæller:**

Jeg er lidt ligeglad, hvad folk tænker og sådan noget, men man bliver sådan: "Okay, folk er [parate], og jeg er ikke – nej, jeg er dum (pige 1, 9. kl.).

Ja, så er man ikke de klogeste, man er sådan lidt dum (pige 2, 9. kl.).

Med Goffmans begreb stigma kan vi se, at de unge tillægger sig selv egenskaber eller kompetencer, som der ikke er belæg for i uddannelsesparathedsvurderingen, men de opstår som en del af det stigma, som de oplever at få. Goffman skriver blandt andet:

"Vi konstruerer en stigma-teori, en ideologi for at forklare hans mindreværd (...) Vi har en tendens til at tillægge en lang række ufuldkommenheder på grundlag af den oprindelige"
(op.cit., p. 5).

I tråd med dette fremgår det af interviewene, at de unge i deres beskrivelser af, hvorfor nogle vurderes ikkeuddannelsesparate, anvender en række karakteristika, som ikke nødvendigvis har noget med vurderingskriterierne at gøre. Disse karakteristika kan forklare, hvorfor de unge bruger betegnelser som "ikke god nok", "ikke normal" og "dum". Ifølge Goffman vil personen, der får et stigma, miste status og opleve diskrimination i de kontekster, hvor stigmaet træder frem.

Stigmaet truer personens sociale identitet i en gruppe, og dette vil påvirke de følelser og de forventninger, som personen har til sig selv og livet og kan resultere i lavt selvværd (op.cit., pp. 41-43). Hvis man er i tvivl om, hvor voldsomt det kan opleves at få et stigma, bliver det tydeligt, når en **ung mand fortæller om sin oplevelse på følgende måde:**

Jeg sad med en lidt tom følelse, da næsten alle i klassen blev erklæret [uddannelsesparate], så jeg var næsten alene om ikke at være erklæret uddannelsesparat (...) Jeg følte mig som ... sådan en tom følelse (dreng, 9. kl.).

I en klasse, hvor flertallet bliver vurderet uddannelsesparate, vil en ung, som bliver vurderet ikkeuddannelsesparat (får et stigma), opleve at blive potentielt miskrediteret. Den potentielle miskreditering vil ændre sig til en åben miskreditering, hvis UPV'en i den givne skolekontekst bliver tillagt betydning, og hvis den unges stigma er kendt af fællesskabet. Hvor meget stigmaet træder frem i skolen, afhænger blandt andet af, hvor stærk klassifikationen er og, som en følge heraf, i hvor høj grad den enkelte unge ser stigmaet som sit individuelle problem. Dette ser vi nærmere på i det følgende.

Klassifikation og individualisering

At skolen er med til at skabe klassifikationer mellem eleverne, er ikke et nyt fænomen. Tidligere tiders sortering af elever til den henholdsvis boglige og almene linje, karaktersystemet samt skolens prøver er eksempler på klassifikationer af "de dygtige" versus de "mindre dygtige" elever. UPV'ens eksplicitering af kategorierne parat og ikkeparat bidrager, på linje med andre tidligere og nuværende grænsedragninger i skolen, til en stærk klassifikation mellem de elever, der anses som henholdsvis "dygtige" og "mindre dygtige".

Med Bernsteins klassifikationsbegreb kan vi således forstå UPV'en som en teknologi og et udtryk for givne magtforhold. Den skaber en kontekst i skolen, hvor der er tydelige grænser mellem det at blive vurderet henholdsvis uddannelsesparat og ikkeuddannelsesparat. Bernstein understreger dog, at hvad enten klassifikationen er stærk eller svag, er den altid bærer af magtrelationer.

Magten tilsløres i kraft af klassifikationsprincipperne, idet disse med tiden opnår en stabilitet, som får de forskellige kategorier til at fremstå som naturgivne (op.cit., p. 74). Bedømmelseskriterierne og principperne for UPV'en fremstår således som "naturlige", selvom de er lovbestemte og defineret som faglige, sociale, personlige og praktiske forudsætninger.

Kriterierne i UPV'en udmærker sig desuden ved at være kontekstløse, idet disse alene fokuserer på den enkelte unges faglige, personlige og sociale kompetencer. Ser man på de lovbestemte kriterier, inddrager disse således ikke kontekstuelle forhold, som kan have betydning for udviklingen eller demonstrationen af de ønskede kompetencer. Om den unge fx er god til at samarbejde og engagere sig i undervisningen ses ikke i lyset af kontekstuelle forhold, fx de pædagogiske og didaktiske tilgange i undervisningen, klassefællesskabet, eller i lyset af de sociale relationer til lærere eller klassekammerater. De ses derimod i lyset af, at den unge så at sige må "arbejde med sig selv" (Helms, 2019).

Dette kan også i sammenhæng med den generelle samfundsmæssige individualisering (se fx Ziehe, 1989; Giddens, 1991; Katznelson, Jørgensen og Sørensen, 2015), hvor der ses en tendens til, at de unge, som vurderes ikkeuddannelsesparate, gør vurderingen til deres eget individuelle problem.

Nogle af de interviewede unge siger eksempelvis:

Jeg føler, det er mit eget ansvar (...) Jeg skal tage mig sammen (dreng, 9. kl.).

Jeg tror nu, det er min egen skyld, så jeg ved ikke. Det kunne selvfølgelig også hjælpe mig, hvis jeg var aktiv (dreng, 10. kl.).

De individualiserende og kontekstløse kriterier i vurderingen synes yderligere at bidrage til, at det, for de ikkeparate elevers vedkommende, er vanskeligt at imødekomme skolens forventninger til at blive vurderet uddannelsesparat. Flere af de unge, som er vurderet ikkeparate, fortæller, at det er vanskeligt at afkode kriterierne for uddannelsesparathed:

Vi fik de dér tre ord, personligt, socialt og fagligt, men jeg synes lidt, der mangler alle de dér underoverskrifter – såsom deltagelse i timerne, hvad man skal gøre under de dér ord (dreng, 9. kl.).

Det er tit, jeg synes, man bliver sat lidt i en bås (...) Selvom jeg prøver hårdt, så kan jeg ikke gøre det bedre (...) Det synes jeg er lidt nederen (pige, 8. kl.).

Når vurderingskriterierne er vanskelige for de unge at afkode, vanskeliggøres muligheden for at imødekomme disse ligeledes. Dette gør det således svært for de elever, som vurderes ikkeparate, at blive en del af majoritetsfællesskaberne, hvor eleverne har et engagement i "at ville klare sig godt i skolen" og tilstræber at leve op til det, som skolen og samfundet forventer af dem.

I det følgende afsnit vil vi udfolde, hvordan UPV'en spiller ind på relationerne mellem de unge, som er vurderet henholdsvisparate og ikkeparate.

Relationer og sorteringer

I interviewene med de unge, som er vurderet uddannelsesparate, kan vi se, hvordan klassificeringen/grænsedragningen bliver foldet ud. De, som bliver vurderet ikkeparate, omtales som "dem" i modsætning til "os", som er uddannelsesparate. Et gennemgående mønster er, at klassificeringen naturliggøres og individualiseres. Eksempelvis fortæller en ung om det helt "naturlige" i, at hun og de andre, som hun identificerer sig med, bliver vurderet uddannelsesparate, og at de indtræder i positioner, som giver dem identitet som en del af de "dygtige elevers fællesskab" – i modsætning til de elever, som vurderes ikkeuddannelsesparate.

Eleven siger blandt andet:

Der er selvfølgelig forskel på, hvem man er, og hvordan man er. Men jeg har altid klaret det godt i skolen, altid haft venner og altid haft nogen at snakke med. Jeg tænkte overhovedet ikke over det [at blive uddannelsesparathedsvurderet] (...)

Jeg tror bare ikke, det er noget, vi går så meget op i. Og så tror jeg også bare, som sagt, den vennekreds, jeg går mest i, jeg tror bare, de fleste tager det som en selvfølge: "Nå ja ja, forresten er jeg uddannelsesparat – hurra for det" (...) Jeg synes, det er meget fair [at lave en uddannelsesparathedsvurdering]. Hvis man nu er én, der bare overhovedet ingen selvtillid har og overhovedet ikke kan være sammen med andre mennesker og ikke klarer sig godt i skolen, så er der måske andre muligheder – bedre end stx eller htx ... (pige, 9. kl.).

I forlængelse af dette spørger vi en anden ung, som er blevet vurderet uddannelsesparat, om hun kender nogen, som er blevet vurderet ikkeuddannelsesparate. **Hun siger:**

Nej, ikke lige nogle af mine veninder (...) Men jeg snakker da med dem [de ikkeparate elever] nogle gange, men det er ikke lige nogle af dem, jeg snakker mest med (pige, 9. kl.).

Et gennemgående mønster blandt de elever, som bliver vurderet uddannelsesparate, er, at de refererer til elevfællesskaber med andre, som også er vurderet parate. De finder opdelingen "naturlig", selvom der ikke umiddelbart synes at være nogle af UPV'ens vurderingskriterier, som behøver at ligge til grund for, hvem man er venner med. Majoritetsfællesskaberne, bestående af de uddannelsesparate elever, er kendetegnet ved, at eleverne har et engagement i skolearbejdet, som blandt andet viser sig ved, at de deltager aktivt i undervisningen. Dette gensidige engagement og fælles repertoire genfinder vi ikke blandt de elever, som er vurderet ikkeuddannelsesparate. De kan opleve at blive skubbet ud, eller de vælger aktivt at trække sig fra majoritetsfællesskaberne og vende sig mod andre fællesskaber. **En ung fortæller:**

Det er sådan i hver time, så er det bare sådan, at jeg har lyst til at sidde bagved og bare se film. Fordi jeg ved, jeg ikke er uddannelsesparat, og jeg har også en følelse af, at jeg ikke bliver det (...) Fordi dem, jeg går sammen med i skolen, og når vi sidder sammen, så kan vi slet ikke koncentrere os (...) Jeg er faktisk lidt ligeglad, fordi nu er jeg jo ikke uddannelsesparat, så nu kan jeg godt sidde sammen med dem (pige, 9. kl.).

Den unge fortæller med resignation om, hvordan hun vender sig væk fra fællesskaberne med de elever, som engagerer sig i undervisningen, og i stedet vender sig mod et minoritetsfællesskab bestående af andre unge, som er vurderet ikkeparate.

De elever, som er vurderet uddannelsesparate, kan være i tvivl om, hvordan de skal tolke signallerne fra de elever, som er blevet vurderet ikkeuddannelsesparate. **En elev siger eksempelvis:**

Jeg kan ikke helt finde ud af, om de sådan er kedede af det, eller om de sådan er ligeglade med det. Altså umiddelbart, sådan udadtil i klassen, da virker de sådan ret ligeglade med det (...) Helt ærligt – det er deres uddannelse, vi snakker om. Så jeg tænker da, det må betyde noget. Det håber jeg da i hvert fald, det gør for dem (pige, 9.kl.).

Flere af de unge, som er vurderet parate, oplever ligegyldighed blandt de elever, som er vurderet ikkeparate. Som det fremgår af såvel ovenstående citat som af flere andre udtalelser fra de "parate" unge, ligger der også en form for "løftet" pegefinger over for de elever, som ikke udviser samme interesse for skolen som dem selv. Det gensidige engagement i skole og uddannelse, der kendetegner elevfællesskaberne for de elever, som vurderes parate, synes således at give anledning til en miskreditering af dem, som ikke er en del af fællesskaberne.

Når de elever, som er vurderet ikkeparate, udviser ligegyldighed, kan man med Goffmans begreber forstå det som en måde at opretholde den sociale orden på. Goffman påpeger, at alle sociale relationer er kendetegnet ved at have en social orden, som alle deltagere bidrager til at opretholde. Når en ung har fået et stigma, kan vedkommende søge at nedtone stigmaet gennem det, som Goffman kalder indtryksstyring, hvor den unge gennem sin kommunikation og adfærd forsøger at påvirke de andres indtryk af situationen (Goffman, 2015, p. 54).

Af ovenstående citater fremgår det, at de unges stigma er kendt, og deres ageren kan således tol-

kes som et forsøg på indtryksstyring. De unge forsøger at opretholde den sociale orden, så ingen sættes i forlegenhed (Goffman, 2004, p. 120), ved at signalere ligegyldighed og ved, gennem deres adfærd, at kommunikere, at "det er i orden, at jeg ikke er en del af fællesskabet, for det betyder ikke noget for mig".

Fra (i ovenstående) at have vist, hvordan UPV'en påvirker relationer og klassifikationer de unge imellem, vil vi i det følgende se nærmere på, hvordan også de fagprofessionelle, i deres kommunikation om UPV'en, kan bidrage til stærke klassifikationer og miskreditering.

De fagprofessionelles miskreditering og klassifikation

De professionelle er enige om, at alle unge i udgangspunktet kommunikerer, at uddannelse er vigtigt for dem. Men der er også enige om, at de, som bliver vurderet ikkeuddannelsesparate, præges af opgivenhed og mismod i forhold til at komme videre i uddannelsessystemet. En uddannelsesvejleder fortæller, hvordan UPV'en er med til at cementere miskrediteringen og klassifikationen af nogle elever som værende uden for det fællesskab af elever, som er i stand til at tage en uddannelse. **Han siger:**

(...) Hvis man spørger: Er uddannelse vigtig for jer? Så siger de alle sammen ja. De har alle sammen købt den dér præmis med, at uddannelse er vejen frem for at få et godt job og et godt liv. Og derfor er det jo mega uheldigt, at man har fundet på et begreb, der hedder: "Du er ikke uddannelsesparat". Fordi i en teenagers hjerne bliver det jo til: "Jeg bliver aldrig uddannelsesparat", "Jeg er dum", "Jeg kan ingenting" (mandlig uddannelsesvejleder).

Uddannelsesvejlederens beskrivelse af de unges oplevelse af stigmaet (ikkeuddannelsesparat) og den miskreditering, der følger med, kan vi genkende fra elevinterviewene. Uddannelsesvejlederen anfægter ikke vurderingen, men den måde, hvorpå den kommunikeres til de unge.

I interviewene med de professionelle italesætter de gentagne gange det problematiske ved de klassificerende kræfter (Bernstein) og miskrediterende tendenser (Goffman), som UPV'en afstedkommer. Til trods for problematiseringen heraf, træder det dog frem, at de professionelle også kan være med til at forstærke klassifikationerne mellem de "parate" og "ikkeparate" elever. Dermed bidrager de professionelle ligeledes til miskrediteringen gennem deres kommunikation. **En ung mand fortæller eksempelvis om en oplevelse, som han har haft med en lærer i en undervisningssituation:**

(...) Da jeg blev erklæret ikkeuddannelsesparat, da havde jeg min computer lidt åben. Men jeg gjorde ikke noget på den, og så sagde læreren ud i klassen: "Hallo mr. uddannelsesparat, luk lige computeren". Så ... (...) Og han vidste godt, jeg ikke var det. For ligesom at gøre grin med det, tror jeg (dreng, 9. kl.).

Ovenstående fortælling illustrerer, hvordan en lærer miskrediterer den unge mand ved at bruge klassifikationen parat/ikkeparat ironisk. Læreren gør det foran den samlede klasse, og gennem denne kommunikative praksis tydeliggøres det, at eleven har et stigma. Stigmaet træder frem og udfordrer elevens brug af indtrykskontrol og bidrager hermed til at sætte eleven uden for majoritetsfællesskaberne.

Mens der her er tale om en meget eksplicit miskreditering, som kan medføre eksklusion fra elevfællesskaberne, er der også eksempler på mere implicitte eksklusionsmekanismer, hvor lærerne, i forsøget på at hjælpe nogle elever, er med til at ekskludere andre. **Dette viser sig blandt andet i en lærers fortælling om gruppedannelser i undervisningen:**

Det skal være lærerens beslutning, at hun skal flytte hen og sidde ved nogle andre. Fordi det er for svært for hende at sige, at hun godt ved, at hun fagligt ikke får noget ud af at sidde ved siden af dem, der sådan umiddelbart altid sætter sig sam-

men. (...) Det er mit ansvar som lærer at sige: "Nu flytter Bente herover og derover, fordi ...". Og så er det min beslutning (kvindelig lærer).

Af citatet fremgår det, at læreren vurderer, at nogle elever har potentiale til at rykke sig fagligt, hvis de undgår at være i gruppe med de elever, som ikke bidrager tilstrækkeligt til undervisningen. Dette kan der, set ud fra et lærerperspektiv, være god mening i. Men samtidig illustrerer citatet, hvordan der gennem grupperingen af eleverne foregår en eksklusion af de elever, som ifølge lærerens vurdering ikke har helt det samme potentiale. Vi kan ikke ud af citatet læse, hvordan læreren konkret organiserer grupperingen af eleverne, og hvordan dette kommunikerer til dem. Men uanset hvor (mere eller mindre) eksplicit kommunikationen måtte være, sker der grænsedragninger og klassifikationer af eleverne, som smitter af på deres forståelse af sig selv og deres adgang til majoritetsfællesskaberne.

Praksis i UPV'en og kommunikationen med eleverne kan bidrage til miskreditering, selvom intentionen meget vel kan være at understøtte den unge. **I forhold til de unges valg af uddannelse siger en lærer eksempelvis:**

(...) Hun skal have en plan B i gang i forhold til, hvad hun skal bagefter, for det bliver ikke gymnasiet. For hun laver simpelthen ikke det, hun skal. Det er jeg fuldstændig overbevist om (mandlig lærer).

[Elevnavn] har et kæmpe problem i, at han vil være arkitekt (...) Han kan slet ikke se det, at det vil han ikke kunne. Og det er simpelthen mangel på selvsindigt, og han kan ikke forstå det (...). Altså, hans faglige formåen er simpelthen ikke god nok (kvindelig lærer).

Lærernes vurdering er, at de to elever definitivt ikke vil kunne gennemføre en gymnasial uddannelse og derfor "bør" finde alternative planer for deres fremtidige uddannelsesforløb. Lærerne sætter dermed spørgsmålstejn ved elevernes selvforståelse og fortællinger om sig selv, og de bliver med rette eller urette dommere over elevernes fremtidige uddannelsesmuligheder.

Goffman beskriver, hvordan vi som mennesker opbygger forestillinger om, hvem vi er. Han skriver: "Det, som personen beskytter og forsvarer og investerer sine følelser i, er en forestilling om sig selv, og forestillinger er ikke sårbare over for ting og realiteter, men over for kommunikation" (Goffman, 2004, pp. 73-74). Når eleverne får et stigma som "ikkeuddannelsesparat", behøver det således ikke at anfægte deres selvfortællinger. Men når lærerne (og fx andre elever) i deres kommunikation betoner det, som disse elever ikke kan (vedrørende "den faglige formåen" og "at en person "ikke laver det, hun skal"), opstår der en sårbarhed, hvor den unges forestillinger om sig selv kan bringes ud af balance og resultere i en negativ selvfortælling: "Jeg kan ikke", "Jeg vil ikke".

Dette kan lede til selvforstærkende miskreditering og stigmatisering. En alternativ analyse af elevernes fortælling om deres uddannelsesønsker kan være, at de gør modstand mod stigmaet "at være ikkeuddannelsesparat", at de ønsker at være en del af elevfællesskaberne og ønsker at få en uddannelse. Både Goffman og Bernstein fremhæver, at kommunikationen i en given kontekst er af central betydning, fordi det er gennem denne, at de sociale relationer og fællesskaber konstitueres, og den enkelte kan få anerkendelse for fremstillingen af sig selv.

Klassifikationen mellem parat og ikkeparat ligger i selve UPV'en som teknologi. Dette påvirker de sociale relationer, men kan ikke stå alene i forståelsen af de unges oplevelser af miskreditering. De kommunikative praksisser i UPV'en, eller sagt med andre ord, måden hvorpå klassifikationen formidles, er således essentiel for de unges oplevelser af miskreditering fra majoriteten og identificering med stigmaet, hvilket potentielt kan lede til eksklusion fra de fællesskaber, der opleves som de "normale" og for "de dygtige".

Konklusion og mulige handleperspektiver

Vi har i denne artikel sat fokus på UPV'en og dens betydning for elevfællesskaber i skolen. Vores analyser peger på, at de unge, som bliver vurderet

ikkeuddannelsesparate, får et stigma, som potentielt medfører en miskreditering i majoritetsfællesskaberne.

Analysen viser, at UPV'en som teknologi skaber en grænsedragning mellem de unge, både fagligt og socialt. Vurderingskriterierne bidrager til en individualisering og kontekstløs klassifikation mellem dem, som er "gode nok" og dem, som "ikke er gode nok"; mellem dem, som tager skolen alvorligt, og dem, som ikke gør; mellem dem, som er "kloge" og dem, som er "dumme". UPV'en bidrager således til at sætte skel mellem "os", majoriteten, som er parate og "dem", minoriteten, som ikke er det.

Det stigma, som de "ikkeparate" elever oplever at få, medfører desuden, at disse elever tillægges og tillægger sig selv en række negative skolerelaterede egenskaber. Disse egenskaber rækker ud over det, som kriterierne i uddannelsesparathedsvurderingen bygger på (fx at de opfattes som dumme og unormale). Stigmaet kan være potentielt eller åbent miskrediterende, alt efter hvor stort et fokus der lægges på UPV'en, og dermed hvordan den kommunikative praksis i UPV-processen udfolder sig.

Som vi har vist, forsøger nogle elever at indtryksstyre (Goffman, 2015, p. 54) og dermed at nedtone stigmaet. Det gør de eksempelvis ved at kommunikere, at de er ligeglade med at blive miskrediteret og ved aktivt at melde sig ud af elevfællesskaber, hvor engagement i skolearbejdet er dominerende.

Dette indvirker både på den enkelte unges faglige og sociale deltagelse i skolens fællesskaber og på diversiteten i disse fællesskaber. Med blikket på kommunikationen i den pædagogiske praksis har vi illustreret, hvordan de fagprofessionelle, ofte uintenderet, kan være med til at forstærke klassifikationer mellem de henholdsvis parate og ikkeparate elever.

Dermed kan de også være med til at producere afgrænsninger i elevfællesskaberne. Dette fund er særdeles problematisk i forhold til de pædagogiske og politiske intentioner om at skabe inkluderende læringsfællesskaber.

En væsentlig handlingsorienteret pointe, i relation til ovenstående, er, at UPV'en ikke bare består i nogle nøglebegreber, ud fra hvilke eleverne klassificeres. UPV'ens betydninger i praksis – for de unge og deres deltagelsesmuligheder i elevfællesskaberne, afhænger i høj grad af, hvordan der kommunikeres om at blive vurderet henholdsvis parat og ikkeparat.

Det er således muligt for de fagprofessionelle at kommunikere klassifikationen af eleverne på forskellige måder, som kan have større eller mindre betydning for elevfællesskaberne og graden af miskreditering af de ikkeparate.

Som fremhævet i artiklens indledning, er UPV'en sat i verden for at sikre, at de unge, som vurderes ikkeparate, får hjælp og støtte til at blive parate. Vores analyser peger dog på, hvordan UPV'en, i modsætning til de politiske intentioner, primært kommer til at fungere som en sorteringsmekanisme, som forstærker oplevelsen af ikke at være "god nok" – fremfor at støtte de unge, så de kan blive vurderet parate.

En handlingsorienteret pointe er dermed også, at de fagprofessionelle, til trods for, at UPV'en i sig selv lægger op til en stærk klassifikation af de unge, holder fast i, at uddannelsesparathed må ses som en proces, hvor den unge løbende støttes i sin udvikling på måder, som ikke er med til at cementere den stærke klassifikation.

Som modvægt til den stærke klassifikation i UPV'en som vurderingsredskab kan de fagprofessionelle i deres kommunikation søge at skabe en svag(ere) klassifikation og dermed skabe en kontekst, hvor miskrediteringen ikke træder frem. Både Goffman og Bernstein fremhæver, at samhandlinger altid foregår i en kontekst (fx udskolingen, hvor alle skal have lavet en UPV), men de fremhæver også, at de kommunikative handlinger godt kan pege ud over kontekster og forandre dem.

Med afsæt i vores definition af et elevfællesskab – som værende kendetegnet ved gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire – kan en svag klassifikation af eleverne bidrage til at skabe elevfællesskaber, hvor et stigma, som det at være ikkeuddannelsesparat, ikke medfører miskreditering og forlegenhed.

Dermed kan man forebygge, at "ikkeuddannelsesparate" elever vender sig væk fra eller bliver skubbet ud af majoritetens elevfællesskaber.



Litteratur

- Bernstein, B. (2001). *Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter*. I Bayer, M. & Chouliaraki, L. (red.). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. New York: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (1998). *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*. I Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A.S. (red.). *Education: Culture, Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Boolsen, M.W. (2010). *Grounded theory*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2019). *Uddannelsesparathed – Vejledning om processerne ved vurdering af uddannelsesparathed (UPV) og ansøgning til ungdomsuddannelserne (4. udg.)*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2020). *Uddannelsesparathed og indsatser for ikke-parate elever i grundskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2018). *Giv UPV'en en make-over*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (Danmarks Evalueringsinstitut) (2017). *Fra ikke-parat til parat – analyse af uddannelsesparathedsvurderinger i 8, 9. og 10. klasse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Giddens, A. (1991). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (2015). *Hverdagslivets rollespil*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Goffman, E. (2004). *Social samhandling og mikrosociologi. En samling af tekster af Goffman fra 1964, 1967, 1971, 1972, 1974, 1981 og 1984* (red. af Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Helms, S. (2019). "Du er ikke god nok". *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 22(2), p. 43-60.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). *Fænomenologi*. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, U.H. (2017). *Uddannelsesparathed og unge uden uddannelse*. I Andreassen, K.E. & Duch, H. (red.). *Forandringer i ungdomsuddannelserne. Overgange og indsatser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, U.H. & Pedersen, M.T. (2016). *Risiko for at uddannelsesparathedsvurderingen svækker den sociale mobilitet*. *Vejlederen*, 4, p. 10-13.
- Katznelson, N., Jørgensen, H.E.D. & Sørensen, N.U. (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pless, M., Juul, T.M. & Katzenelson, N. (2016). *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv*. Center for Ungdomsforskning. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, L.K. (2018). *Uddannelsesparathedsvurderingen – en udfordring for den professionelle lærer? Liv i skolen*, 4, p. 80-89.
- Smith, M., Skibsted, E. & Munkholm, M. (2018). *Parat til uddannelse? Tidsskrift for Socialpædagogik*, 1, p. 67-78.
- UVM (Undervisningsministeriet) (2017). *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen*. København: Undervisningsministeriet.
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver*. København: Akademisk Forlag.
- Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk Revy.

At blive en dygtig elev – social identitet i skolens klassefællesskaber

At blive en dygtig elev handler ikke kun om faglig præstation. Det er også en social identitet, som skabes kontekstuelt mellem lærere og elever. Disse sociale processer kan være problematiske, og de er vanskelige at få øje på for læreren, der er bundet af undervisningens handletvang. Denne artikel undersøger, hvordan en elevs sociale identitet kan ændre sig fra "dygtig" til "lærerens favorit". Analysen viser, hvordan en dreng gennemgår sådan en identifikationsproces i løbet af folkeskolens mellemtrin, og hvordan processen får utilsigtede negative konsekvenser. Artiklen er et bidrag til debatten om, hvilke sociale processer der kan nedbryde eller understøtte konstruktive klassefællesskaber.

Nøgleord: etnografi, identitet, dygtig, pædagogisk samtale, klassefællesskab

Introduktion

I skolen har man nogle institutionelle forestillinger om, hvad det vil sige at være "dygtig", og hvordan dygtige elever typisk opfører sig. For eksempel forbinder man ofte afdæmpet adfærd, at tilpasse sig lærernes dagsorden og besvare deres spørgsmål som forventet med det at være en dygtig elev (Hatt, 2012). Sådan nogle forestillinger er med til at forme relationer i klassefællesskabet, hvor nogle børn får sociale identiteter som dygtige elever, mens andre børn udfordrer disse identiteter. Definitionsampe om, hvad det kræver at blive en dygtig elev, og hvilke elever der opnår status som dygtige, er et problem, fordi disse kampe skaber social ulighed i skolen.

Det at blive en dygtig elev handler ikke kun om faglig præstation. Det er også en social identitet, der skabes kontekstuelt mellem lærere og elever, og som derfor skal forstås i sammenhæng med interaktion, tid og sted (Wortham, 2006).

Disse sociale processer er meget vanskelige at få øje på for læreren, der er bundet af undervisningens handletvang. Derfor sætter denne artikel fokus på, hvordan dygtighed konstrueres gennem små, subtile tegn i skolehverdagens pædagogiske samtaler.

Artiklen undersøger, hvordan en elevs sociale identitet kan ændre sig fra "dygtig" til "lærerens favorit". Vi skal se, hvordan en 12-årig dreng, jeg kalder Mohsen, gennemgår sådan en social identifikationsproces i løbet af mellemtrinnet på en dansk folkeskole, og hvordan processen får utilsigtede negative konsekvenser. I 4. klasse samarbejder Mohsen med lærerne om at levere de korrekte svar i klasserumssamtaler og bliver positioneret som dygtig. I 5. og 6. klasse ændrer Mohsens sociale identitet sig gradvist til at svinge mellem at være lærerens favorit og ekskluderet af sine klassekammerater.

Artiklens metodiske fundament er tre års sproglig etnografi på mellemtrinnet i en dansk folkeskole. Data består af feltnoter, videooptagelser af undervisning og interview med elever, lærere og forældre samt skriftlige elevprodukter (Lundqvist, 2017). Analysen trækker på forskning i social identifikation (Wortham, 2006; Eckert, 1989) for at forstå, hvordan social identitet konstrueres og udfordres i undervisningens samtaler over tid. Elsebeth Jensen og Svend Brinkmanns (2011) forskning om fællesskaber hjælper os med at forstå den danske klasserumskontekst, som denne artikels empiri er forankret i.

Empirien er ikke unik for Mohsen, hans klasse eller skole. Børn får uundgåeligt sociale identiteter i skolen, uanset hvilken kontekst de befinder sig i, og hvordan undervisningen er organiseret. Artiklen har bred relevans, fordi den bidrager til at tydeliggøre, hvordan social identifikation finder sted, og

hvilke konsekvenser disse sociale processer kan have for klassefællesskabet – eksemplificeret ved den indsamlede empiri.

Forskere og lærere kan bruge historien om Mohsen til at få øje på, hvordan sociale identiteter skabes i institutionelle fællesskaber. Artiklen har implikationer for pædagogisk praksis. Man kan bedre forstå, facilitere og kvalificere klassefællesskaber, når man træner blikket i at få øje på, hvordan sociale identiteter udvikles. Artiklen giver afslutningsvis forslag til, hvordan man kan gøre dette.

At blive en dygtig elev

Forskere i Skandinavien og USA har undersøgt, hvordan børn og unge i skolen får identiteter som for eksempel "normale elever" (Bartholdsson, 2007), "smart students" (Hatt, 2012) og "good students" (Thornberg, 2009).

Hervé Varenne og Ray McDermotts (1998, pp. 121-122) banebrydende studie af det amerikanske uddannelsessystem, *Successful Failure*, viser, at den dygtige elev typisk kommer til at fremstå som den gyldne standard, som andre elever sammenlignes med. Det får negative konsekvenser for de elever, der ikke har mulighed for at erobre "dygtig-identiteten". På den måde bliver succes og nederlag sociohistoriske positioner i skolesystemet, som elever kommer til at indtage, når de bliver identificeret som for eksempel "smart" eller "learning disabled" i hverdagens pædagogiske samtaler.

Et andet tema i forskningen er, at skoleorienterede elever, der får identiteter som "teacher's pet" eller "jocks", risikerer at betale en høj pris for deres skolesucces, fordi deres position udfordres af "burnouts", som tager afstand fra skolens læringsprojekt (Eckert, 1989).



Vi kender også dette tema fra populærkulturen (for eksempel i film som *Revenge of the Nerds*). Forskningen viser altså, at identiteten ”dygtig elev” kan opstå og udfolde sig på mange måder og have forskellige konsekvenser. Det interessante i denne sammenhæng er, at nogle børn uundgåeligt tager og får identiteter som dygtige elever. Det følgende afsnit beskriver, hvordan disse sociale processer sker.

Social identifikation

Overalt, hvor mennesker deltager i fællesskaber, samarbejder vi om at etablere, udfordre eller vedligeholde sociale identiteter. Vi opfatter og fortolker verden, os selv og hinanden ud fra de sociale kategorier og stereotyper, som vi har til rådighed i det givne historiske øjeblik (Agha, 2007). Den amerikanske antropolog Stanton Wortham beskriver, hvordan disse usynlige processer kan synliggøres, når man sætter samtalen under lup.

Wortham (2006) viser, hvordan det enkelte barns sociale identitet konstrueres over tid, når det bliver positioneret på sammenlignelige måder i klasserumsinteraktion. Når et barn rækker hånden op og leverer et korrekt svar, og læreren kvitterer med en positiv evaluering, ”Det er nemlig rigtigt”, kan det ses som en situation, hvor læreren positionerer barnet som dygtigt.



Når læreren og de andre elever positionerer barnet på sammenlignelige måder i andre situationer, over tid, konsolideres barnets sociale identitet gennem denne identifikationsbane. Efterhånden kommer læreren og de andre elever til at dele opfattelsen af, at dette barn har en socialt genkendelig identitet som dygtig. Det kommer til udtryk, når andre elever bekræfter eller udfordrer barnets identitet.

I disse situationer trækker læreren på egne forestillinger, institutionelle og sociohistorisk genkendelige stereotyper om dygtighed. En hurtig internetsøgning på ”smart student” resulterer i utallige stereotype billeder af succesfulde, gode eller dygtige elever, der smilende rækker hånden op og deltager aktivt i undervisningen. I den vestlige verden associeres dygtighed bredt med høflig, venlig og afdæmpet adfærd og det at række hånden op og besvare lærerens spørgsmål korrekt (se også Hatt, 2012; Eckert, 1989; Mehan, 1980).

Denne artikels datamateriale rummer utallige eksempler på, at dygtighed blev associeret med denne adfærd i Mohsens klasse. For eksempel når lærerne sagde: ”Ræk hænderne op. I bør vide det” eller ”Hvis I ikke rækker hånden op, må det jo betyde, at I ikke ved noget”. Eller når lærere til skole-hjem-samtaler sagde, at eleverne skulle ”dæmpe sig i undervisningen, høre efter, når læreren taler, eller række hånden mere op” (feltnoter). I denne artikels empiri sker social identifikation i klassefællesskabets kontekst, som vi ser nærmere på i det følgende afsnit.

Klassefællesskab, interaktion og læring

Fællesskaber skabes, gøres, opretholdes og ændres kontinuerligt af de individer, som de udgøres af. Brinkmann (2006) og Jensen (2011, p. 28) skriver, at man gør ”fællesskabelse” i skolen. Jeg forstår klassefællesskabet som et produkt af vaner, interaktionelle rutiner og fortællinger, der bygger på særlige normer og værdier (Jensen, 2011). I danske skoleklasser er de fleste elever, deres forældre og lærere ”på godt og ondt bundet til hinanden gennem et helt skoleliv” (Jensen, 2011, p. 24).

"Når nogle klasser bliver set som gode og andre som dårlige, hænger det typisk sammen med de måder, som lærere, elever og deres forældre får for vane at tale om og med eleverne og klassen på."

(Nevers, 2012; Jensen, 2011).

Undervisning forløber ofte i genkendelige samtaleformater. IRE (initiativ-respons-evaluering) er et velkendt og udbredt samtaleformat "på tværs af kulturer og kontekster" (Sigsgaard, 2021, p. 94), og det er også hyppigt forekommende i denne artikels data. IRE kan udfoldes på mange måder, men indeholder typisk "known information questions", hvor læreren stiller et spørgsmål, der inviterer til et eller flere forventelige (rigtige eller forkerte) elevsvar, som efterfølgende evalueres af læreren. Initiativ- og responssekvenserne kan strække sig over lang tid, mens evalueringssekvenser typisk udspiller sig som korte bekræftelser af, at det korrekte svar er leveret (Mehan, 1979, pp. 285-290).

Sprogpædagogisk forskning har efterhånden en del gange vist, at IRE-samtaler ofte begrænser elevers engagement og læring, fordi eleverne vanemæssigt snarere fuldfører en interaktionel plads i samtalen, der tæller som deltagelse, end de tilegner sig det faglige indhold gennem mere aktive og undersøgende sprogbrugspraksisser (Sigsgaard, 2021; Carhill-Poza, 2015, p. 9; Bloome et al., 1989, p. 282). Med reference til John Deweys "fællesskabspædagogik" beskriver Brinkmann (2006) læring som deltagelse i meningsfulde pædagogiske praksisser, hvor eleven har interesse i og kan se et formål med, hvad der foregår. Det kræver aktiv deltagelse, der "ikke bare er passiv rekapitulation af den givne praksis, men tillige involverer evnen til at rekonstruere den" (Dewey citeret i Brinkmann 2006, p. 200).

Der praktiseres mange typer af samtaler i skolen. Det er ikke min intention at opstille en dikotomi mellem IRE og mere åbne, undersøgende samtaleformater. Men jeg vil gerne pege på, at positionering af elever og samtaleformater for læreren kan flette sig sammen til rutiner i undervisningen. Disse rutiner har stor betydning for elevernes mu-

ligheder for at forme sociale identiteter, lære og dermed for de sociale processer, der konstituerer klassefællesskabet.

Etnografi og analyse

Denne artikel trækker på data fra et treårigt etnografisk feltarbejde på folkeskolens mellemtrin (4.-6. klasse). Skolen ligger i et urbant område kendetegnet ved sproglig og social diversitet. Klassen havde mellem 22 og 25 elever i perioden med feltarbejde. Artiklens data er primært fra danskundervisningen, som blev varetaget af lærerne Ellen og Lene i 4. og 5. klasse og af Ellen og Asger i 6. klasse. Data består af lyd- og videooptagelser af aktiviteter i skolen, interview med to af lærerne, alle klassens elever og fire forældre, udskrifter af disse optagelser samt elevernes skriftlige arbejde. Forskningsprojektet inkluderer mere end 100 timers optagelser (Lundqvist, 2017).

Analysen tager udgangspunkt i sammenlignelige situationer, som jeg iagttog på tværs af data. Jeg forstod ikke, hvorfor lærerne i interview og daglig tale kaldte Mohsen en særligt "dygtig elev" i sammenligning med de andre elever i klassen, når Mohsens deltagelse og skriftlige arbejde ikke dokumenterede, at han skulle være mere fagligt kompetent end resten af klassen (Lundqvist, 2017, p. 7). Hvad var det ved ham og hans måde at interagere med lærerne på, der bekræftede opfattelsen af ham? Med dette spørgsmål i baghovedet gennemgik jeg hele datamaterialet. På den baggrund opdagede jeg, at det, der umiddelbart fremstod som et paradoks mellem Mohsens sociale identitet og faglige præstation, var en social identifikationsproces, hvor Mohsen gik fra at blive set som "dygtig" til at blive lærerens favorit.

Materialet rummer også eksempler på, at andre elever blev positioneret som dygtige, og at lærere og elever benyttede sig af andre samtaleformater end IRE. Disse data kunne bidrage til at nuancere analysen, men af pladshensyn har jeg begrænset mig til at analysere to samtaleuddrag, der kan illustrere processen med, hvordan positioneringsrutiner bidrager til at forme og ændre Mohsens identifikationsbane (jf. artiklens forskningsspørgsmål: Hvordan kan en elevs sociale identitet ændre sig fra "dygtig" til "lærerens favorit"?).

De valgte forgrundsdata suppleres af referencer til baggrundsdata. (feltnoter, interview).

Etik

Alle deltagere er anonymiseret, og data er behandlet i overensstemmelse med den danske kodeks for integritet i forskning (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2021). Der kan alligevel opstå spørgsmål af etisk karakter. Hvorfor overhovedet interessere sig for IRE, negativ social identifikation og dårlige klassefællesskaber, når den pædagogiske forskning for længst har beskrevet et utal af alternativer til, hvordan lærere kan facilitere konstruktive klassefællesskaber?

Forskningshistorien om Mohsen er vigtig at fortælle af flere grunde. Magasinet Skolebørn har i 2019 undersøgt, hvilken betydning forældre oplever, at fastlåste identiteter har for deres børn (Carboni, u.å.). 47 procent af 874 forældre svarer, at fastlåste identiteter har negativ betydning for deres barns trivsel, og 37 procent svarer, at fastlåste identiteter har negativ betydning for deres barns faglige udvikling. Børn vil få og tage identiteter i skolen, uanset hvilke pædagogiske koncepter og materialer lærere benytter sig af.

Lærere faciliterer naturligvis ikke dårlige fællesskaber med overlæg. De er underlagt det grundvilkår, at de skal undervise mange elever på en gang, sørge for, at eleverne lærer noget, og gennemføre undervisningen inden for givne tidsrum. Desuden sker disse sociale processer, uden at man bemærker det. Derfor er det nødvendigt også at italesætte identitetsdannelse og fællesskaber, der ikke fungerer. Lærere kan styrke og nuancere deres professionelle dømmekraft ved at tappe ind i, hvordan elevidentiteter etableres, udfordres eller fastlåses i pædagogiske samtaler, og ved at bruge denne bevidsthed til at facilitere konstruktive klassefællesskaber.

Hvordan Mohsen skiftede position

Denne artikel spørger: Hvordan kan en elevs sociale identitet ændre sig fra "dygtig" til "lærerens favorit"? Vi skal se, hvordan Mohsen identificeres som dygtig i begyndelsen af 4. klasse, hvordan hans identitet vedligeholdes i 5. klasse – og hen mod slutningen af 6. klasse bliver til lærerens favorit med de sociale konsekvenser, som det får.

Analysen viser, at når en elev samarbejder med lærerne om at producere de korrekte svar i undervisningen og identificeres som dygtig, og når det utilsigtet bliver en vane for lærerne at drive undervisningen frem via dette samarbejde, kan elevens identitet ændre sig fra dygtig til lærerens favorit. Sådanne identitetsskift kan skabe splid mellem elever, når de elever, der tager afstand fra skolens læringsprojekt, udfordrer elever i favoritpositioner (Eckert, 1989).

Første år: etablering af dygtig-identiteten

Mens de fleste drenge i klassen kunne finde på at lægge hovedet ned på armene, som hvilede på bordet, sukke højt, kaste med papirkugler i undervisningen og tonse og tumle i frikvartererne, var Mohsen høflig og observant på lærernes dagsorden. Han sad rank på sin stol, fulgte opmærksomt lærerne med øjnene og lo af deres vittigheder. Mohsen udviste diskret entusiasme i undervisningen, for eksempel ved at minde læreren om, hvilken side i bogen de var kommet til eller lavmælt kommentere dagens tema: "Kvadratrødder, yes!". Mohsen talte ikke så ofte, men når han diskret rakte hånden op, gav lærerne ham som regel ordet, og både lærere og elever lyttede opmærksomt til ham.

Mohsen leverede omhyggeligt timede bidrag til samtalen. Hvor andre elever stillede opklarende spørgsmål, viste Mohsen ikke, når der var noget, han ikke forstod. I stedet spurgte han en kammerat eller forskeren, der var til stede som observatør. I interview og uformel samtale kaldte lærerne Mohsen for en "sød og ordentlig dreng", "dygtig", "omgængelig", "venlig", "humoristisk", "overbærende", "klog" og "en mand af få ord", mens flere andre drenge blev kaldt "balladedrengene" (feltnoter).

Det første samtaleuddrag er et eksempel på, hvordan denne sociale identifikation af Mohsen som dygtig, ordentlig og afdæmpet opstod i klassen. Uddraget er fra en dansktime i begyndelsen af skoleåret. Lærerne Lene og Ellen gennemgår dagens lektie i en IRE-struktureret samtale. Med udgangspunkt i lærebogsmaterialet Fandango taler de om Bjarne Reuters roman *En som Hodder*. I lærebogen står der: "Er *En som Hodder* realisme eller fantasi og hvorfor?". De deltagende elever er Iman, Imran, Mohsen og Narges. **VERSALER** betyder, at deltagerne taler højt.

SAMTALENS FORLØB	LÆRERNES OG ELEVERNES SAMTALEPRAKSIS
Lene siger, at fokus er på historiens overordnede genre, og spørger: <i>Hvad er det her for en genre, hvad for en slags historie er det her, Imran?</i> Iman: <i>Det er faktisk fantastisk.</i>	Stiller et åbent spørgsmål (Hvad er det her for en genre?), der potentielt kan besvares på flere måder (for eksempel "børnebog", "roman" eller "fantastisk"). Giver et fagligt relevant svar (fantastisk).
Lene: <i>Nej, det var ikke det, du skulle svare på.</i>	Evaluerer Imans svar negativt (det var ikke det, du skulle svare på).
Lene: <i>Er det et eventyr, er det et digt, er det en sang, er det en avisartikel, eller hvad er det her for noget, Imran?</i>	Stiller et retorisk multiple choice-spørgsmål, der signalerer, at hun ønsker ét specifikt svar. Forudsætter, at eleverne kan gennemskue, at det ønskede svar ikke er en af de fire præsenterede muligheder (eventyr, digt, sang, avisartikel).
Imran: <i>Et digt.</i> Lene: <i>Prøv lige igen.</i> Imran: <i>Et digt.</i>	Tager det retoriske spørgsmål bogstaveligt. Giver Imran mulighed for at "reparere" sit bidrag og levere det ønskede svar. Svarer forkert igen.
Ellen: <i>Det står under Hodder. Er det et digt?</i> I lærebogen står der under Hodder: "Den tekst, du her skal læse, er et uddrag af romanen <i>En som Hodder</i> " (May og Arne-Hansen, 2008, p. 12).	Retter elevernes opmærksomhed mod det sted i bogen, hvor de kan læse det ønskede svar, og gentager Imrans forkerte svar med et retorisk spørgsmål (Er det et digt?).
Lene: <i>Nej, det er ikke.</i> Mohsen: <i>Nej.</i> Lene: <i>Mohsen nede bagved.</i>	Besvarer Ellens spørgsmål. Gentager en del af Lenes svar. Giver Mohsen ordet.
Mohsen: <i>Et uddrag.</i> Pause. Mohsen: <i>Et uddrag.</i> Lene: <i>Af hvad?</i> Ellen: <i>Af hvad?</i>	Læser de to ord højt, der står i bogen (under Hodder) og tøver. Gentager sit bidrag. Understøtter Mohsens tøvende forsøg på at identificere det ønskede svar (roman) i grundbogen med spørgsmål (Af hvad?).
Lene: <i>Uddrag betyder jo bare, at det er en del af noget, at det ikke er det hele, man har.</i>	Forklarer, hvad "uddrag" betyder, for at støtte Mohsens forsøg på at finde det ønskede svar i grundbogen.
Narges: <i>Et uddrag af en historie.</i> Mohsen: <i>AF ROMANEN.</i> Lene: <i>Det er nemlig rigtigt. Det er et uddrag af en ROMAN.</i>	Leverer delvist det ønskede svar. Supplerer sit svar med et ord (romanen). Overhører Narges bidrag. Positiv evaluering af Mohsens svar.



Eksemplet viser, hvordan Ellen, Lene og Mohsen samarbejder om at konstruere det ønskede svar (*En som Hodder* er en roman). Qua samarbejdet positioneres Mohsen som dygtig elev. I første del af eksemplet indkredser Lene, Narges, Iman og Imran, hvad der skal ske i samtalen. Iman tror, at Lenes indledende spørgsmål refererer til lærebogens spørgsmål: "Er *En som Hodder* realisme eller fantasy og hvorfor?". Hun positionerer sig som dygtig ved at byde ind med et fagligt relevant svar.

Undervejs bliver det mere tydeligt, at lærerne ønsker et bestemt svar (en litterær genre). Det ses ved, at Lene afviser Imans relevante svar og stiller et retorisk spørgsmål, der udelukkende præsenterer forkerte svarmuligheder. Imran forsøger også at positionere sig som dygtig ved at tilbyde et svar, men har ikke gennemskuet lærerens retoriske spørgestrategi. Den anden lærer, Ellen, reagerer ved at fortælle eleverne, hvor i lærebogen de kan læse det ønskede svar (*En som Hodder* er en roman).

I anden del af eksemplet samarbejder lærerne med Mohsen om at konstruere svaret. Mohsen leverer det ønskede svar ved at læse i lærebogen og trække på lærernes hint. Det er kun muligt for én elev i klassefællesskabet at positionere sig som dygtig i en situation som denne, fordi samtalen har fokus på at identificere ét korrekt svar. I modsætning til Iman og Imran er Mohsen opmærksom på, hvordan han kan gætte det ønskede svar ved at samarbejde interaktionelt med lærerne.

Lærerne behandler Mohsen anderledes end de andre elever. Selvom Narges og Iman også er opmærksomme på IRE-formatet, overhører lærerne deres bidrag, og selvom lærerne og Mohsen i fællesskab producerer svaret, giver Lene Mohsen æren for det. Denne og andre sammenlignelige situationer viser, hvordan Mohsens dygtig-identitet etableres i undervisningens samtaler (se flere eksempler i Lundqvist, 2019).

Man kan spørge, hvor meget Mohsen lærer om romangenren ved at læse det korrekte svar op fra lærebogen. Hans korte bidrag til undervisningen udfylder blot de forventede pladser inden for IRE-formatet. Det er selvfølgelig ikke kun Mohsens muligheder for at deltage og lære gennem

sprogudviklende interaktion (Sigsgaard, 2021), der begrænses i dette eksempel.

Narges, Iman og Imran forsøger alle at levere relevante bidrag og positionere sig som "dygtige", men deres – og andre elever i klassens – muligheder for at deltage og lære begrænses af samtaleformatet.

Eleverne får ikke mulighed for at forholde sig undersøgende til romangenren og udvikle et fagsprogligt repertoire, der kan overføres og anvendes i andre sammenhænge (jf. klassefællesskab, interaktion og læring).

Andet år: vedligeholdelse af dygtig-identiteten

I 4. klasse balancerede Mohsens dygtig-identitet fint med, at han også var én, som de andre elever gerne ville hænge ud med. Han havde gode venner både blandt drenge og piger. Men det begyndte at ændre sig i løbet af 5. klasse. I interview og klassesamtaler omtalte lærerne i stigende grad Mohsen som særlig dygtig. For eksempel nævnte en af lærerne, at Mohsen var "den dygtigste elev i klassen". I klassen kom de med kommentarer som "Du er så dygtig, Mohsen", "Jeg er glad for, at du er her, så du kan svare, Mohsen", "Det ville være rart, hvis I andre ville vågne op, ellers tror jeg, at Mohsen er den eneste, der har lært noget i år" og "Godt du er her, Mohsen, for alle de andre sover" (feltnoter).

Lærerne begyndte i stigende grad at give Mohsen æren for at levere de korrekte svar i undervisningen, selvom han ikke altid var i stand til det (eksempler i Lundqvist, 2019). Mohsen fik særlige privilegier, som andre elever ikke havde. Han fik også mere taletid end andre elever i klassen. For eksempel i en dansktime i slutningen af året, hvor lærerne stillede 45 spørgsmål inden for en IRE-struktureret samtale.

Flere elever rakte hånden op for at få taletid, herunder Iman. Lærerne ignorerede hendes forsøg på at få ordet 11 ud af 14 gange. Mohsen fik derimod ordet 19 ud af 45 gange.

Disse begivenheder kan ses som tegn på, at Mohsens dygtig-identitet begyndte at konsolidere sig.

I takt med at lærernes positionering af Mohsen tog overhånd, begyndte andre elever at udfordre hans sociale identitet. Som vi skal se i det følgende, blev det i løbet af 5. klasse mere vanskeligt for Mohsen at afbalancere identiteten som dygtig i forhold til kammeraterne.

Tredje år: skiftet til lærerens favorit og social eksklusion

Dette afsnit illustrerer, hvordan andre elever udfordrede Mohsens status som dygtig, speciel og favorit. Efterhånden som Mohsens dygtig-identitet konsoliderede sig hen over foråret i 5. klasse til efteråret i 6. klasse, begyndte hans klassekammerater i stigende grad at udfordre hans identitet og position. For eksempel kaldte de ham ironisk "den dygtigste af os", "din lille lort" og "mønsterelev", og de sammenlignede sig selv med ham i kommentarer som "Jeg fik bedre resultater end en vis person" osv. Det skete også, at andre elever udfordrede Mohsens identitet i undervisningen gennem kommentarer som "Ellen, Mohsen har svaret forkert" (feltnoter).

Det andet samtaleuddrag eksemplificerer, hvordan Mohsen svingede mellem at være lærernes favorit og blive ekskluderet af de andre elever. Uddraget er fra en dansktime i 6. klasse og foregår midt i skoleåret. Lærerne Ellen og Asger underviser sammen. Samtalen handler om, hvad der kendetegner novellegenren. Ellen har flere gange spurgt:

"Hvad hedder det, når en historie begynder midt i handlingen?"

På væggen i klassen hænger hjemmelavede plakater med forklaringer på danskfaglige begreber. På en af dem står der: "In medias res = når en historie begynder midt i handlingen". De deltagende elever er Daniel, Mohsen, Narges og Mikael m.fl.



SAMTALENS FORLØB	LÆRERNES OG ELEVERNES SAMTALEPRAKSIS
Ellen: <i>Det er latin. Det er latin. Daniel?</i> Asger: <i>Det er sådan et lidt fikst latinudtryk.</i> Flere elever rækker hånden op. Daniel: <i>Ordenssans?</i>	Antyder, hvad det ønskede svar er (In medias res). Forsøger at få taletid. Leverer forkert svar.
Ellen: <i>Mohsen.</i> Et par elever ler hånligt (lavmælt).	Giver Mohsen taletid. Ironisk kommentar til, at Mohsen får ordet.
Mohsen: <i>In medias res.</i> Ellen: <i>In medias res, siger herren.</i>	Leverer ønsket svar. Positiv evaluering af Mohsens svar.
Asger: <i>Lige nøjagtigt.</i> Et par elever siger lavt: "Yeah". Ellen: <i>Tak.</i> Mohsen: <i>Det var så lidt.</i>	Positiv evaluering af Mohsens svar. Håner lærernes præference for Mohsen. Takker Mohsen. Kvitterer for lærerens tak.
Narges: <i>Åh jah, Mohsen, han kan lære latin</i> (lavmælt).	Ironisk beundring af Mohsens brug af latin.
Ellen: <i>Den har vi også herhenne.</i>	Henleder elevernes opmærksomhed på plakaten med det ønskede svar.
Flere elever taler lavmælt. En elev hvisker: <i>Hvordan siger man hej på latiniinsk, Mohsen?</i> Narges: <i>Det er så grimt latiniinsk.</i> Mohsen: <i>Hold kæft.</i> Narges: <i>Du ligner sat'me én på fire år.</i> Ukendt elev: <i>Du ligner én på fem.</i> Mikael: <i>Lad vær' med at kigge på ham.</i> Ukendt elev: <i>Det kan være lige meget.</i> <i>Han er så grim.</i>	Indleder IRE-sekvens (Hvordan siger man) som parodi på Mohsens IRE-samarbejde med lærerne. Bekræfter parodien. Forsvarer sig selv. Flere elever positionerer Mohsen som grim, barnlig og latterlig. Forsøger at stoppe mobningen af Mohsen. Positionerer Mohsen som grim.
Asger: <i>DER SKAL I SGU VÆRE LIDT SKARPERE.</i> <i>IN MEDIAS RES, OG DEN STÅR ENDDA PÅ TAVLEN.</i> Ukendt elev: <i>Latin, det så grimt (lavmælt).</i> Ellen: <i>SSHY.</i>	Revser eleverne og henleder deres opmærksomhed på, at det ønskede svar står på tavlen. Håner Mohsen. Tysser på eleverne.

I dette eksempel samarbejder lærerne og Mohsen om at positionere Mohsen som den dygtige, vidende, høflige og overlegne elev i en IRE-struktureret samtale. Flere af de andre elever reagerer med en parodi på lærernes og Mohsens interaktionelle samarbejde. I første del af eksemplet tager Mohsen lærernes hint og leverer det korrekte svar. I et gruppeinterview i slutningen af 5. klasse fortæller Mohsen spontant, at han ofte trækker

på plakaterne i klassen, for at levere rigtige svar i undervisningen, og det hjælper ham med at klare sig godt i skolen.

Mohsens svar efterfølges af en bemærkelsesværdigt lang evalueringsskvens. Ellen omtaler Mohsen i tredje person og benytter ordet "herre" i bestemt form: "In medias res, siger herren". Hun positionerer ham dermed som den dygtige, over-

legne dreng. Selvom Mohsens svar allerede er blevet positivt evalueret, tilføjer den anden lærer, Asger, endnu en positiv evaluering: "Lige nøjagtigt". Desuden takker Ellen Mohsen for hans bidrag og positionerer ham som hjælpsom. Lærernes eftertrykkeligt positive respons på Mohsens korte svar er påfaldende. Den er ikke blot en bekræftelse af, at det ønskede svar er leveret, men understreger Mohsens identitet som lærerens favorit.

Anden del af samtalen forløber i to simultane spor. I det ene spor konstruerer Narges og flere andre elever en parodi, der positionerer Mohsen som en latterlig, barnlig og grim latinelev. Flere elever ler hånligt, da Ellen giver Mohsen ordet. I betragtning af lærernes vane med at give Mohsen mere tale-tid end de andre elever, er det rimeligt at antage, at latteren er en hånlig kommentar til lærernes præference for Mohsen. Narges følger op med en joke "Åh jah, Mohsen, han kan lære latin". Hendes forlængede vokal (jah) indikerer, at beundringen af Mohsens latinske bidrag er ironisk.

En anden elev følger op på Narges' bemærkning med en IRE-sekvens (Hvordan siger man), der tjener som parodi på Mohsens IRE-samarbejde med lærerne. Narges og flere af eleverne positionerer Mohsen som et fire- eller femårigt barn. Da Mikael forsøger at stoppe parodien, udstiller en anden elev Mohsen som grim. Elevernes parodi placerer Mohsen i en underlegen position, der står i skærende kontrast til den overlegne position, som han har indtaget i de foregående minutter. I samtalen andets spor opdager Ellen og Asger, at det ønskede svar står på opslagstavlen. Den ene lærer revser eleverne for ikke at have været i stand til at identificere det korrekte svar på tavlen. Implikationen er, at det er et tegn på dygtighed at være i stand til at gætte det korrekte svar ved at læse det på tavlen. Den anden lærer dysser episoden ned ved at tisse på eleverne.

Konklusion

Denne artikel har undersøgt, hvordan en elevs sociale identitet kan ændre sig fra "dygtig" til "lærerens favorit". Vi har set, hvordan Mohsen og lærerne samarbejdede om at etablere og konsolidere hans identitet som dygtig elev i en pædagogisk hverdagssamtale præget af IRE (jf. første samtaleuddrag), og hvordan lærernes identifikati-

on af Mohsen blev udfordret af andre elever, i takt med at han over tid blev lærerens favorit (jf. andet samtaleuddrag).

Selvom IRE ikke var det eneste samtaleformat i undervisningen, blev det anvendt dagligt. Ulempen ved denne rutine er, at den kun giver plads til én måde at positionere sig som dygtig elev på, nemlig ved at levere det ønskede svar på lærernes spørgsmål. Selvom andre elever også hjalp med at drive undervisningssamtalen frem, stillede de flere spørgsmål og svarede mere forkert end Mohsen. Det gjorde det sværere for lærerne at nå igennem dagens stof.

Lærerne faciliterede ikke denne samtalerutine med vilje, men Mohsens deltagelse hjalp dem med at afvikle undervisningen. Mohsens identifikationsbane udviklede sig i samspil med hans interaktionelle samarbejde med lærerne (se Lundqvist, 2017 for flere eksempler i det bredere etnografiske materiale). De andre elevers latterliggørelse af Mohsen var en forvrænget udgave af samarbejdet. Empirien viser, at læring, identitetsdannelse og (mis)trivsel er tæt forbundne sociale processer, der udspiller sig over tid i klassefællesskabet.

Mohsens skoleorienterede, høflige adfærd stod i modsætning til de drenge, som lærerne kaldte "balladedrengene": De opponerede mod skolens læringsprojekt ved at sukke højt, kaste med papirkugler, tonse osv. (jf. Første år: etablering af dygtig-identiteten). I andet samtaleuddrag dvælede Mohsen ved lærernes ros ("Det var så lidt") fremfor at være opmærksom på de farer for splid og eksklusion, der kan opstå, når nogle elever identificeres som succesfulde i modsætning til andre (Eckert, 1989). Dette kan også have været med til at fremprovokere de andre elevers latterliggørelse af Mohsen.

I et klassefællesskab som dette ligger det lige for at træde ved siden af og opleve eksklusion, når man – som Iman, Imran og andre elever – gang på gang forsøger at positionere sig som dygtig ved at levere det ønskede svar på lærernes spørgsmål og sjældent lykkes med det. Mobning opstår ofte i fællesskaber, hvor oplevelsen af og angsten for social eksklusion er fremtrædende.

Når børnegrupper er under pres, kan de ende med at lukke ned for den gensidige værdighedsproduktion, der kendetegner ligeværdige, åbne og gode fællesskaber (Søndergaard, 2011). Ifølge Dorte Marie Søndergaard er latterliggørelsen det, som børn frygter allermost. Hvem vil have siddende på sig, at man ikke har humor?

Lærere har naturligvis et ansvar for at stoppe og forebygge latterliggørelse, hån og anden mobning. Men de små, subtile tegn på disse processer kan være usynlige for læreren, og det kan derfor være en vanskelig opgave at opdage dem, når man er bundet af undervisningens handletvang. I andet samtaleuddrag har Mohsens lærere bemærket, at nogle af eleverne forstyrrer undervisningen. Men det er ikke sikkert, at de har opfanget, hvordan de andre elever parodierer Mohsens skoleorienterede deltagelse i undervisningen, eller har forstået den subtile mobning, han bliver udsat for i situationen.

Denne artikels centrale pointe er, at samtaleformer og positionering af elever kan flette sig sammen i undervisningens rutiner over tid. Disse rutiner er afgørende for elevernes muligheder for at deltage, lære, forme identiteter og trives – og dermed for de sociale processer, der konstituerer klassefællesskabet.

Forslag til handlemuligheder

Det mest værdifulde ved lærerens professionelle dømmekraft er agens "til at fortolke situationer og hændelser i sammenhæng med både forhistorier og samtidige dynamikker" (Gulløv, 2017). Udøvelsen af dømmekraft skal forstås i sammenhæng med de samfundsmæssige og institutionelle forståelser af identitet, læring og fællesskab, som den pædagogiske praksis er indlejret i. Det betyder, at de handlemuligheder, som læreren kan få øje på i samtalen, hænger sammen med den institutionelle kultur, man er en del af. Derfor er det en god ide, at man samarbejder med kollegaer og ledelse om, hvordan man kan skabe konstruktive klassefællesskaber. Et godt sted at starte er, at man arbejder på at understøtte en respektfuld samtalekultur, læringsudviklende samtaler og brede muligheder for, at elever kan positionere sig ligeværdigt i undervisningen.

I teamet kan I samarbejde om at observere hinandens undervisning. For eksempel kan du bede en kollega om at observere din undervisning to gange – med fokus på elevidentiteter, kontekst og kontakt til børn. Første observation kan fokusere på, hvilke elever du har kontakt med i løbet af en lektion, og hvilke typer af kontakt (ros, irettesættelse, hjælp, andet?) du har med dem.

Er der elever, som du ikke har kontakt med i undervisningen? Eller hvordan er elevernes kontakt med hinanden? Anden observation kan fokusere på, hvorfor det ser ud, som det gør. Hvilke intentioner kan eleverne have med at deltage, som de gør?

Observation er et godt udgangspunkt for didaktiske drøftelser i teamet. I kan lade jer inspirere af et eller flere af følgende spørgsmål, når I drøfter, hvad I oplevede og fik øje på under observationerne:

- Hvilken betydning har forestillinger om dygtighed for jeres måder at opfatte børn i skolen på?
- Hvordan taler du med eleverne i undervisningens samtaler?
- Hvilken betydning kan det have for identitet, læring og trivsel i klassen, at du taler med eleverne på disse måder?
- Hvornår bruger eleverne sproget aktivt og undersøgende på fagligt relevante måder?
- Var der noget, som overraskede dig?
- Hvis denne artikel skulle give jer lyst til at gøre noget anderledes, end I plejer, hvad skulle det så være?
- Hvordan vil I gøre det?

Litteratur

- Agha, A. (2007). *Language and Social Relations. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand. Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Ph.d.-afhandling. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Bloome, D., Puro, P. & Theodorou, E. (1989). Procedural display and classroom lessons. *Curriculum Inquiry*, 19(3), 265-291.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Carboni, M. (red.) (u.å.). *Når børn sættes i kasser*. Skolebørn.dk.
- Carhill-Poza, A. (2015). Silenced partners. I Bloome, D., Puro, P. & Theodorou, E. (red.). *The Role of Bilingual Peers in Secondary School Contexts. Working Papers in Urban Language & Literacies* (nr. 183). London: King's College.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gulløv, J. (2017). Dømmekraft i pædagogisk arbejde. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2, 16-25.
- Hatt, B. (2012). Smartness as a cultural practice in schools. *American Educational Research Journal* 49(3), 438-460.
- Jensen, E. (2011). *Skolens fællesskaber: elever, lærere og forældre*. I Jensen, E. & Brinkmann, S. (red.). *Fællesskab i skolen. Udfordringer og muligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Lundqvist, U. (2019). The burden of smartness: Teacher's pet and classmates' teasing in a Danish classroom. *Linguistics and Education*, 52, 24-32.
- Lundqvist, U. (2017). *Becoming a Smart Student: The Construction and Contestation of Smartness in a Danish Primary School*. Ph.d.-afhandling. København: Københavns Universitet.
- Mehan, H. (1980). The competent student. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(3), 131-152.
- Mehan, H. (1979). "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285-294.
- Sigsgaard, A.V.M. (2021). Samtale og interaktion i undervisningen. I Wulff, L. & Knudsen, S.K. (red.). *Kom ind i sproget: flersprogede elever i fagundervisning*. København: Akademisk Forlag.
- Søndergaard, D.M. (2011). Mobning, mobbefryd, humor og fællesskab. I Jensen, E. & Brinkmann, S. (red.) (2011). *Fællesskab i skolen. Udfordringer og muligheder*. København: Akademisk Forlag.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245-261.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2014). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. København: Uddannelses- og Forskningsministeriet.
- Varenne, H. & McDermott, R. (1998). *Successful Failure. The School America Builds*. Boulder, CO: Westview.
- Wortham, S. (2006). *Learning Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹ De tre sidste spørgsmål er inspireret af Nevers, 2012.

Vores dreng er langsom

I artiklen undersøger vi, hvilke positioneringer og deltagelsesmuligheder behandlingsfællesskaber tilbyder børn og unge i psykisk mistrivsel og deres forældre med henblik på at få begge parter til at indgå i skolens fællesskab. Analysen af datamaterialet peger på, at forældrene oplever at blive deltagere i et behandlingsfællesskab og tilskriver dette mening. Forældrene oplever forskellige positioneringsmuligheder, som afhænger af, hvorvidt deres barn kommer i bedre trivsel gennem behandlingsforløbet. Dermed kommer behandlingsfællesskaber til at fremstå tveæggede, fordi de for nogle børn og deres forældre tilbyder øget trivsel, nye kompetencer og positioneringsmuligheder, mens de for andre børn og forældre bidrager til en yderligere marginalisering.

Nøgleord: psykisk mistrivsel, lettere behandling, fællesskaber, PPR, forældre, skole

Indledning

Psykisk mistrivsel blandt børn og unge er stigende. Ifølge Vidensrådets beretning (Jeppesen et al., 2020) om børn og unges mentale helbred er der tale om en stigning i antallet af børn og unge, som føler sig ensomme, og et fald i antallet, som føler livstilfredshed. Samtidig er der en stigning i antallet af børn og unge, som diagnosticeres med psykisk sygdom som angst, depression og spiseforstyrrelse (Jeppesen et al., 2020). Psykisk mistrivsel hos børn og unge ses ofte i sammenhæng med et øget skolefravær og vanskeligheder ved at indgå i skolens fællesskab (Dansk Psykolog Forening, 2018). Dette kan medføre skolefaglige problematikker og besværliggøre børn og unges muligheder for at deltage i og bidrage til fællesskaber gennem hele livet.

Samtidig viser flere undersøgelser (Deloitte, Absalon og UCN, 2020; Jeppesen et al., 2020), at der er stor variation i de kommunale tilbud, som har til

formål at forebygge og håndtere psykisk mistrivsel blandt børn og unge. I 85 procent af kommunerne tilbydes en eller flere indsatser, som er rettet mod børn i psykisk mistrivsel. Dog udgør disse indsatser kun 5 procent af PPR-medarbejdernes opgaveportefølje (Deloitte, Absalon og UCN, 2020). PPR står for Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. PPR's arbejdsområde er at yde rådgivning til kommuner og skoler i forbindelse med afgørelser om specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand samt at vejlede i forhold til tilrettelæggelsen af undervisningen for elever med særlige behov (folkeskoleloven § 12, stk. 2, BUVM, 2021). Derudover samarbejder PPR med skolerne om at skabe læring, udvikling og trivsel for alle børn og unge i inkluderende læringsfællesskaber. En del af PPR's arbejdsopgaver ligger i snitfladen mellem undervisning, det sociale område/familieområde og sundhedsområdet.

Det er i denne snitflade, at lettere behandling til børn i psykisk mistrivsel befinder sig – ligesom sparring med fagprofessionelle og rådgivning af forældre, hvad angår børn i psykisk mistrivsel. Den eksisterende forskning på området har beskæftiget sig med det tværfaglige samarbejde om børn i mistrivsel fra professionelles perspektiv (Højholt og Røn Larsen, 2019; Morin, 2016). Forældreperspektivet på indsatser foranstaltet af PPR er blevet belyst med fokus på interventioner, som er foregået i skolens arena (Kousholt, 2019). Der har som nævnt været en stigning af elever, som oplever angstproblematikker og derfor trækker sig fra skolens fællesskab. Formålet med artiklen er derfor at bidrage med et forældreperspektiv på, hvordan det opleves at indgå i lettere behandling, når man har et barn, som er i psykisk mistrivsel.

Artiklen diskuterer ikke, hvorvidt behandling – som en løsning på børn og unges mistrivsel, der ofte optræder i sammenhæng med skolen – faktisk er løsningen, selvom dette i høj grad er relevant.

Artiklen søger at tydeliggøre, hvordan forældre oplever de tilbud, der p.t. er i PPR-regi.

I 2019/20 gennemførte Deloitte, Absalon og UCN på vegne af STUK (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet) en undersøgelse af PPR's rolle i kommunernes arbejde med børn og unge i psykisk mistrivsel. I forbindelse med denne undersøgelse gennemførte vi kvalitative interviews med 14 PPR-medarbejdere, 8 forældre, hvis børn havde modtaget lettere behandling i PPR-regi, 5 skoleledere og 9 lærere fra fem kommuner om deres oplevelser og erfaringer med lettere behandling af børn i psykisk mistrivsel.

Vi har efterfølgende arbejdet særskilt med forældreinterviewene med henblik på at undersøge følgende forskningsspørgsmål: Hvilke deltagelsesmuligheder tilbydes børn og unge i psykisk mistrivsel og deres forældre i behandlingsfællesskaber, der sigter mod, at børn og unge igen kan indgå i skolens fællesskab?



I denne artikel forstås psykisk mistrivsel som:

(...) et spektrum af på den ene side tegn på psykisk mistrivsel og på den anden side begyndende symptomer på psykiske lidelser og egentlige psykiske lidelser i let grad. Psykisk mistrivsel kan vise sig ved forskellige adfærdsmæssige, psykiske og fysiske reaktioner, herunder aggressioner, koncentrationsbesvær, tristhed, at være irriteret, ængstelig eller nervøs, som ensomhed, lavt selvværd, uro, søvnbesvær, bekymrende skolefravær, skolevægring mv. (BUVM, 2020, p. 8).

Lettere behandling forstås her som:

(...) en helhedsorienteret indsats med en indledende tidlig vurdering af barnet efterfulgt af en lettere behandlingsindsats, der matcher behov og ressourcer hos barnet/den unge, herunder graden af problemudviklingen (BUVM, 2020, p. 8).

I artiklen anvender vi betegnelsen behandlingsfællesskab, som beskriver den kontekst, hvor børn/unge, deres forældre og professionelle mødes med det formål at lindre børnenes lidelser og mistrivsel gennem lettere behandling, fx i form af samtaler, psykoedukation og øvelser i grupper. Fokus for behandlingen er ofte et individfokus, hvor problemet forstås som tilhørende barnet/den unge, og hvor behandlingen foregår i et fællesskab under PPR med andre børn og unge, som har beskrevet samme lidelse.

Oplevelsen af fællesskab etableres og udvikles i gruppen af forældre og børn/unge med udgangspunkt i et oplevet behandlingsbehov.

Temaer

På baggrund af empirien fremanalyseres tre temaer. Det første tema handler om forældrenes erfaringer med at få adgang til behandlingsfællesskaber. Det andet tema handler om forældrenes forskellige oplevelser af deltagelsesmulighed og positioneringsmuligheder i et behandlingsfællesskab. Det tredje tema handler om mulige deltagerbaser og positioneringsmuligheder, når barnet skal genetableres i klassefællesskabet efter den lettere behandling. Analysen foretages på baggrund af et analyseapparat med afsæt i Etienne Wengers (2008) begreber om praksisfællesskaber og deltagelsesbaner. Der inddrages også Bronwyn Davies og Rom Harrés (2007; 2014) teori om positionering i forhold til den forhandling, der sker mellem forældre og professionelle, når der iværksættes et tilbud om lettere behandling.



Introduktion til feltet

Arbejdet med børn og unge i psykisk mistrivsel foregår i et konfliktfyldt felt, hvor flere aktører samarbejder om at forstå barnets mistrivsel. De forskellige aktører har berøringsflader med barnet i forskellige kontekster, og oplevelsen af barnet kan være forskellige på tværs af disse kontekster, da disse er forskellige og giver mulighed for forskellige fremtrædelsesformer. Netop i fremtrædelsesformernes forskellighed fremkommer det konfliktuelle.

Lærere, forældre, medarbejdere i PPR, fx psykologer og psykiatere, er alle aktører, som skal samarbejde om og med barnet. Charlotte Højholt og Maja Røn Larsen (2019) fremhæver i deres forskning, at PPR-psykologen har en særlig interessant position i dette felt, fordi denne gennem mange forskellige berøringsflader har mulighed for at udforske og forbinde forskellige perspektiver og forståelser af børn i vanskeligheder og dermed barnets betingelser for deltagelse. Højholt og Røn Larsen (2019) peger på, at en del af PPR-psykologernes arbejde er "mellemrumsarbejde". Det er defineret som det arbejde, som foregår imellem de mere formelle møder.

Dette arbejde er særlig væsentligt, fordi der her skabes viden, forbindelser, forståelser og samarbejde, og derigennem øges mulighederne for barnets deltagelse.

Anne Morin (2016) henleder opmærksomheden på, at det tværfaglige arbejde muliggør forskellige positioneringsmuligheder for de samarbejdende parter. Morin (2016) har undersøgt det tværfaglige samarbejde om børn, som henvises til PPR og til psykiatrien. Morin påpeger, at PPR-psykologen og psykiatrien tilskrives den største definitions-magt – og lærere og forældre mindre magt. Dette forklares med og problematiseres af de forskellige typer af viden, som er tilknyttet positionerne, hvor PPR-psykologen og psykiatrien har viden indenfor det kognitivistiske vidensparadigme, og lærere og forældre indenfor det situerede vidensparadigme. Det betyder, at den viden, som bliver genereret, hvor problemerne bliver observeret, tillægges mindre vægt. Dette besværliggør samarbejdet; forældrene forholder sig skeptiske og bliver usikre.

Netop forældreperspektivet er et tema i Dorte Kousholts (2019) forskning:

Hun påpeger, at forældrene oplever, at indsatserne, som kommer fra PPR, i nogen grad støtter dem i deres forældreopgave, men at de samtidig synes, at PPR's indsatser er vanskelige at forankre som en del af skolens hverdag. Forældrenes fortællinger er fyldt med tvivl og afmagt, og samlet set bliver forældrene usikre på deres egne vurderinger.

PPR's arbejdsområde er i bevægelse mod en mere konsulerende retning. Flere undersøgelser (Nielsen og Graversen, 2018; DLF, 2018; Dansk Psykolog For- ening og KL, 2018) viser, at PPR's arbejdsområder ikke kan forstås og løses ud fra ét fagligt perspektiv.

Det fremhæves i disse undersøgelser, at både bredden og kompleksiteten i PPR's arbejde i dag synes at være af et sådant omfang og af en sådan karakter, at det er nødvendigt med et flerfagligt samarbejde mellem både PPR, skoler og dagtilbud – ligesom der administrativt er et samarbejde mellem PPR og andre forvaltningsenheder samt internt i PPR. En af de opgaver, der ønskes løst af PPR, er lettere behandling af børn og unge i psykisk mistrivsel. Fra skolens og forældrenes side er dette ikke et nyt ønske (ICP, 2013). I en undersøgelse af PPR-psykologers forestillinger om PPR's udvikling peges der på, at der mange steder arbejdes ud fra en konsulterende tilgang, hvor man blandt andet arbejder med klasseobservation og interventioner samt supervision og rådgivning til både lærere og forældre. PPR-psykologerne mener, at der desuden er et behov for en mere intensiv og individuelt rettet behandlingsindsats i PPR (Dansk Psykolog Forening, 2018).

I vores undersøgelse er det netop disse behandlingsindsatser af børn i lettere psykisk mistrivsel, forestået af PPR, som er omdrejningspunktet, og oplevelsen af disse bliver her belyst fra et forældreperspektiv. Forældre og børn har primært deltaget i lettere evidens- og programbaserede behandlingstilbud, fx Cool-kids og Back2school. I disse tilbud er børn og unge henvist på baggrund af de vanskeligheder, der er beskrevet som barnets. Det skal pointeres, at artiklen ikke fremhæver denne tilgang som mere hensigtsmæssig i forhold til at løse problemer i skolen end de mere kontekstuelle tilgange. Fremhævelsen skal alene forstås ud fra den præmis, at forældre og børn tilbydes disse typer af tilbud. De ser det som et tilbud om deltagelse i et andet fællesskab end skolens, og tilbuddet er etableret af PPR med udgangspunkt i en individorienteret beskrivelse af barnet/den unges mistrivsel.

Metode og analysestrategi

Empirien, som indgår i denne artikel, er en del af en større undersøgelse af kommunernes PPR (Deloitte, Absalon og UCN, 2020). Empirien i denne artikel består af semistrukturerede kvalitative interviews (Glesne, 2011) med otte forældre, hvis børn har modtaget lettere behandling i PPR-regi fra i alt fem kommuner i 2019. De fem kommuner er udvalgt ud fra indikatorer såsom lav eller høj

socioøkonomi; at de udbød lettere behandling i regi af PPR; og at de havde en bredde, hvad angik uddannelse, blandt medarbejderstaben i PPR. Vi foretog først interviews med PPR-psykologerne i de fem kommuner, og efterfølgende satte disse os i kontakt med otte forældre, hvis børn havde modtaget lettere behandling i PPR-regi. Halvdelen af interviewene med forældrene blev gennemført personligt i PPR's lokaler eller hjemme hos forældrene, og halvdelen blev gennemført som telefoninterviews. Sted og form bestemte forældrene. Interviewene tog dels udgangspunkt i forældrenes oplevelser og erfaringer med at have et barn i psykisk mistrivsel, som modtog lettere behandling, dels i deres erfaring med samarbejdet med PPR og skole omkring deres barn.

Disse interviews var som udgangspunkt semistrukturerede, men forskellige fra hinanden, lige som de bevægede sig forskellige steder hen. De tydeliggjorde, at "interviewet kan begrebsliggøres som et socialt møde, en samtale imellem dialogpartnere, der sammen producerer tekstede fortællinger om den interviewedes virkelighed og de måder, vedkommende betydnings sætter dem" (Staunæs og Søndergaard, 2005, p. 54). Når vi har arbejdet med kvalitative interviews, er der nødvendigvis tale om subjektive forståelser og oplevelser af samt erfaringer med deres virkeligheder (Tanggaard og Brinkmann, 2010). Dette udgør i denne forbindelse en styrke, fordi det herigennem er muligt at få et indblik i de diskursive forståelser, som er fremherskende i feltet, og at fremanalysere de positioneringsmuligheder, som der tilbydes og skabes (Staunæs og Søndergaard, 2005).

Vi overvejede, hvorvidt det var etisk forsvarligt at tale med forældrene om deres oplevelser; vi var opmærksomme på, at det kunne være vanskeligt for dem at sige nej til at deltage, når det var PPR, som henvendte sig til dem på vegne af os. Forældrene gav dog undervejs udtryk for, at de værdsatte, at deres oplevelser og fortællinger kunne bidrage til noget. Dette genfindes i anden forskning med udsatte deltagere (Nordentoft og Kappel, 2011). Vores udgangspunkt for den følgende analyse er, at vi har undersøgt forældrenes erfaringer med deres børn i mistrivsel og deres involvering i lettere behandling – som deltagere i flere forskellige typer af praksisfællesskaber.

Disse fællesskaber tilbyder dem forskellige deltagesbaner og deltagelsespositioner. Begreberne legitim perifer deltagelse, praksisfællesskaber, meningsforhandling og positionering vil blive anvendt til at analysere forældrenes oplevelser af at være en del af, blive tilbudt eller stå i kanten af de forskellige fællesskaber.

Teori

For at indkredse de fællesskaber, som elever i psykisk mistrivsel og deres forældre deltager i, vil vi som nævnt anvende Wengers (2008) lærings-teori. Wenger anser læring som en social praksis, som består i at være aktiv deltager i sociale fællesskabers praksis og konstruere identiteter i forhold til disse. Læring forandrer i dette perspektiv individets evne til at indgå i praksis, individets forståelse af, hvorfor det engagerer sig i praksis og de resurser, der er til rådighed. Medlemmerne af et praksisfællesskab er gensidigt forbundne i relationer og engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes. Det er en nødvendig forudsætning for engagement, at deltagerne er en del af det, som har betydning. I et praksisfællesskab sker der til stadighed en meningsforhandling, hvis formål er, at medlemmerne af praksis oplever deres engagement i praksis som meningsfuldt. Deltagelsen er på én og samme tid både personlig og social.

Til at beskrive deltagelse i social praksis med læring som integreret bestanddel anvendes begrebet *legitim perifer deltagelse*. Legitim perifer deltagelse anvendes til at beskrive den proces, hvor nytilkomne indtræder i et praksisfællesskab og er deltagende, men under tillempede former. I denne position kan man bevæge sig mod mere og mere komplicerede og ansvarsfulde deltagelsesområder og derigennem mere deltagelse. Man bevæger sig i dette tilfælde ad en indadgående bane. Det kan dog også være tilfældet, at en deltager går fra en fuld legitim position til en mere og mere perifer legitim position og derigennem bevæger sig ad en udadgående bane, som i sidste instans kan betyde, at man forlader fællesskabet.

Positionering og diskursiv praksis

Med Davies og Harrés (2007; 2014) positioneringsteori bliver det muligt at anskueliggøre, hvordan forældrenes valg af positioner også afhænger

af de diskursive praksisser, der stilles til rådighed af PPR og skolen. Vi undersøger, hvilke diskurser forældrene taler sig ind i, ved at analysere deres fortællinger med fokus på deres sprogbrug, meningsforståelser, begreber og metaforer.

Ifølge Davies og Harré (2014) tolker mennesker verden gennem deres eget perspektiv. Positionsteorien argumenterer for, at individet tilegner sig og udvikler dette forståelsesperspektiv gennem processerne: indlæring, deltagelse, positionering og erkendelse. I relation til selvet bevirker det, at mennesketorstår sig selv som en kontinuert enhed over tid (Davies og Harré 2014). Gennem deltagelse i disse diskursive praksisser tillægges kategorierne mening, og der skabes fortællinger, hvorigennem subjektpositioner udvikles. Der sker også en positionering af selvet i forhold til disse kategorier og fortællinger. Således hænger udvikling af selvforståelse sammen med den måde, hvorpå individet positionerer sig. Erkendelsen er således forankret emotionelt og medfører, at individet italesætter og deltager i en forpligtende udvikling af et moralsk system, og det vil udvikle sig og tale ind i dette medlemskab (Davies og Harré, 2014).

Analyse og resultater

Ved gentagne gennemlæsninger af interviewene bliver det tydeligt, at for de forældre, som vi har talt med, har deres børn (og dermed også forældrene selv) deltaget i lettere behandling – i form af lettere evidens- og programbaserede behandlingstilbud. Det er på baggrund af denne form for behandling, at de taler. *Analysen er delt op i tre temaer:*

I det første tema analyseres forældrenes forskellige oplevelse af deltagelsesmuligheder og positioneringsmuligheder i et behandlingsfællesskab. Forældrene oplever alle at blive deltagere i et fællesskab, og de tilskriver det som udgangspunkt mening. Dog oplever forældrene to forskellige positioneringsmuligheder, som afhænger af, hvorvidt deres barn kommer i bedring gennem behandlingsforløbet. **I det andet tema** analyseres forældrenes erfaringer med at få adgang til behandlingsfællesskabet. Analyserne peger på, at forældrene har svært ved at få adgang til et behandlingsfællesskab, og at de er afhængige af lærernes oplevelse af barnets mistrivsel.

I **det tredje tema** analyseres forældrenes oplevelse af mulige deltagerbaner og positioneringsmuligheder, når deres barn skal genindtræde i klassefællesskabet efter det lettere behandlingsforløb.

TEMA 1

Legitim deltager i et fællesskab på kanten?

Klassers liv og fællesskaber kan betragtes som praksisfællesskaber, hvor der til stadighed forhandles om, hvad der skal tilskrives mening, og om, hvilke deltagerpositioner de enkelte børn kan indtage (Wenger, 2008). Når elever er i psykisk mistrivsel, ser det ud til, at de begynder at trække sig fra disse forhandlinger, og forældrene beretter, hvordan eleverne ikke længere oplever at have en plads i fællesskabet. På samme måde kan forældre og læreres samarbejde betragtes som et praksisfællesskab, hvor der forhandles om deltagerpositioner og om, hvad der er menings- og betydningsfuldt for hvem (Wenger, 2008). I vores undersøgelse er det et generelt tema blandt forældrene, at det er betydningsfuldt, om de oplever, at de anerkendes og tages alvorligt, når de fortæller om verden, at deres barn er i psykisk mistrivsel. *Dette er dog ikke altid tilfældet:*

**Jeg kunne godt have tænkt mig,
at nogle havde lyttet mere til os.**

Det er jo os, der kender barnet.

**I skolen holdt han på det
[problemerne], og så lignede
det, at der ikke var noget galt.**

Det ser ud til, at forældrene ikke kan forhandle sig frem til, at det, som de siger og oplever, bliver meningsfuldt i deres samarbejde med skolen. Forældrenes adgang til hjælp og til at blive taget alvorligt, når de bekymrer sig for deres barn, afhænger af, i hvilket fællesskab problematikken registreres: "Der var ikke nogen, der troede på mig. Hverken læreren eller PPR".

Forældrene italesætter samstemmende, at kontakten til PPR er blevet etableret af læreren, og at dette sker, når læreren har genkendt problemet: "En dag kommer barnet hen til læreren og krammer, holder fast og slipper ikke. Læreren bliver mere bekymret og sætter gang i PPR". I datamaterialet fra forældrene bliver lærernes position central og magtfuld, idet de har en legitimitet til at definere, om forældrenes oplevelse af problemer er af sådan en karakter, at det kan aktivere en henvisning til PPR. Det er således lærerne, der har en position med handlemuligheder (Davies og Harré, 2014). En del forældre oplever, at lærerne først reagerer på barnets mistrivsel, når det har påvirket klassefællesskabet. Man kan sige, at læreren reagerer på, at barnet er i en udadgående bane (Wenger, 2008) i forhold til klassefællesskabet. "Det var først, da der lå en forældreklage (over barnet) fra en anden forælder, at læreren reagerede".

Det rejser spørgsmålet om, hvem der har adgang til at vurdere behovet for hjælp og definere problemet. I vores undersøgelse ser det ud til, at et barns mistrivsel først anerkendes, når barnet begynder at bevæge sig ad en udadgående bane – væk fra klassens praksisfællesskab (Wenger, 2008). Dette er på den ene side forståeligt, idet læreren først ser problemet her, og fordi PPR's fokusområde er skoleproblematikker. På den anden side oplever forældrene, at de ikke bliver taget alvorligt, og at deres viden om barnet ikke anerkendes. Samtidig er der en potentiel fare for, at barnets mistrivsel øges, og at barnet bevæger sig i en udadgående retning i forhold til fællesskabet, inden det tilbydes hjælp (Wenger, 2008).

Når børn og unge mistrives i fællesskaberne i skolen, bliver det gennemgående (i de interviews, som vi har foretaget), at forældrene oplever, at samarbejdet med lærerne skifter karakter. Forældrene erkender, at de har et barn, som mistrives, men de har vanskeligt ved at blive bekræftet heri af læreren. Derfor bliver det en lang proces, hvor forældrene søger hjælp, og lærerne undersøger mulighederne og skaffer hjælp. I den proces bliver forældrene frustrerede.

TEMA 2

Behandlingsfællesskaber – et professionelt konstrueret praksisfællesskab

Gruppeforløb, som tilbydes gennem PPR til børn og unge i psykisk mistrivsel, har en hovedvægt på angstproblematikker, som bliver tilgået ud fra en overvejende kognitiv forståelse. Gruppeforløbene er kendetegnet ved, at der er samtidige grupper for børn og forældre. Det er kendetegnende for disse grupper, at de udgør praksisfællesskaber, som etableres på grundlag af børnenes mistrivsel. I datamaterialet ses det, at de forældre, der har haft børn i gruppeforløb, tilskriver disse fællesskaber mening på én af to måder. Enten ses fællesskabet som meningsfuldt og hjælpsomt, eller det ses som meningsfuldt, men ikke tilstrækkeligt hjælpsomt. Disse to meningstilskrivelser afhænger af, hvorvidt deltagelsen i gruppeforløbet har resulteret i, at barnet 1) bevæger sig ad en indadgående bane mod skolefællesskabet og dermed væk fra en mindre perifer legitim position, eller 2) bevæger sig ad en udadgående bane – væk fra skolefællesskabet – og dermed tættere på en mere perifer legitim position (Wenger, 2008).

Det, som forældrene oplever som meningsfuldt, afhænger af, hvilke positioner der stilles til rådighed af de diskursive praksisser (Davies og Harré, 2014), som de er en del af. Deres fortællinger vidner om, at de i tilbuddene opnår forståelse for deres egne og andres liv og opnår nye erkendelser af sig selv og hinanden. For de forældre og børn, som oplever deltagelsen i gruppetilbud som hjælpsomt, ser det ud til, at de har etableret en meningsfuld deltagerposition i fællesskabet, selvom de gik ind i fællesskabet og var usikre på, om de hørte til: "Jeg havde tænkt, at PPR var, når man ikke kan styre børn, der har problemer", sagde én. Andre svarede således på spørgsmålet, om om de kunne genkende problematikkerne: "Vi kendte jo ikke nogen, der havde samme symptomer".

Forældrene beskrev – på tværs af kommunerne – at det var vanskeligt at positionere sig som hjælpssøgende ud fra de forståelser om "ustyrige børn" eller "psykisk syge børn", som den praksis (som blev tilbudt gennem PPR) rummede for dem: Den var hverken genkendelig eller umiddelbart attraktiv.

Denne oplevelse ændrede sig for nogle af forældrene undervejs i gruppeforløbene. Her blev deltagelsen i fællesskabet vejen til meningsfuldhed, fællesskab og en position som legitim deltager sammen med de øvrige forældre: "Det var fedt at møde andre forældre, der stod i samme situation". Problemerne blev også gjort mere almindelige: "Det var vigtigt, vi var flere". Forældrene beskriver, at samhørigheden og de forskellige positioneringsmuligheder, fx som ansvarlige, men usikre forældre, samlede gruppen.

Diversiteten i fællesskabet blev således håndterbar undervejs: "Det var ikke den samme problematik, men grundfølelsen var den samme". Fællesskabet omkring problematikkerne muliggjorde, at forældrene følte sig tilpas: "Vi var alle usikre på, om hvor meget vi skulle presse vores børn". Med legitim deltagelse (Wenger, 2008) i det konstruerede fællesskab blev dette øget: "Vi var glade for at kunne læse af med andre forældre".

Disse forældre beskriver, at det samme gjaldt børnene, som ifølge forældrenes beskrivelser også oplevede fællesskabet og genkendelsen som meningsfuldt. "Også for min datter, hun har jo fået veninder", "Min søn oplevede det meget godt at opleve, at der var andre, der havde det ligesådan". Her bliver det interessant, at børnene beskrives i relation til nogen eller noget – til fællesskabet eller målene eller succeserne. Således bliver barnet forstået i den kontekst, og succesen bliver forstået ud fra deres indtræden i fællesskabet.

I forældrenes beskrivelser går det igen, hvordan de gennem arbejdet med børnene i gruppen, ofte med meget tydelige mål og kriterier for målopfyldelse, føler sig mere kompetente. "Det var små skridt, først alene en gang, så mere ... Vi arbejdede op mod et mål". Således bliver der en "rigtig praksis", hvor forældrene deler usikkerhed og arbejder med børnene hjemme og efterfølgende deler succeser i gruppen.

**”Det er også hårdt undervejs,
men det var også helt naturligt
og også presset at komme hjem
og øve de her trin”.**

Det bliver dermed muligt for forældrene løbende at konstituere den mere ansvarsfulde deltagerposition som ”forældre, hvis barn profiterer af behandlingstilbuddet”. ”Målene var godt afpasset ham. Målene og forventninger var tilpas, han ville gerne komme og fortælle om det, der lykkedes”. Målene etablerer dermed en deltagerbane (Wenger, 2008), som det er muligt for forældrene at positionere sig indenfor og handle på baggrund af. Der var også en gruppe forældre, hvis børn ikke kom i bedre trivsel i den tid, hvor de var tilknyttet et gruppetilbud. Eller de nåede ikke i mål i forhold til den bedring, der blev stillet dem i udsigt i begyndelsen af gruppeforløbet. Denne gruppe af forældre beretter i lighed med den anden gruppe, at de oplever glæde ved, at de og deres barn blev tilbudt et forløb, og at de gennemgår den samme proces i forhold til at positionere sig som ansvarlige forældre. Når der gennem forløbet ikke optræder den forventede progression, bliver positioneringsmulighederne ændret.

Forældrene orienterer sig dog stadig mod de diskursive praksisser, som de er blevet tilbudt i gruppen. Fortællingerne om disse børn ændrer sig til, at børnene bliver beskrevet som bæreren af problemet.



Dermed kommer problemet og dets manglende løsning til at tilhøre barnet: ”Han har altid været en sart dreng og bange for mange ting” eller ”Han knytter sig kun til få” eller – i forhold til at opnå de ønskede mål: ”Vores dreng er langsom”. Den udadgående bane (Wenger, 2008) fra børnenes oprindelige fællesskab gentages i dette fællesskab med en forstærkning af den fortælling, som handler om, at børnene er ”forkerte”. Forældrene forholder sig ofte loyalt til tilbuddet, og de forhandler dermed ikke positionen som ansvarlige, men som usikre forældre: ”Jeg har intet at udsætte på selve psykologen, men jeg er stadigvæk udfordret og i tvivl – om jeg gør det rigtige i forhold til ham og hans udvikling”. De familier, der afslutter på denne måde, bliver ikke en del af det efterfølgende fællesskab, som nogle gange skabes, når gruppen afsluttes i PPR-regi.

**”Nu bliver vi bare smidt
ud i det, men der er ikke nogen
til at samle os op nu”.**

Hos de adspurgte forældre blev det en klar tendens, at hvis børnene havde oplevet en positiv ændring i deres trivsel og udbytte af fællesskabet, så blev behandlingsfællesskabet bibeholdt i en anden form, når tilbuddet fra PPR ophørte: ”Vi har en Facebookgruppe, hvor vi kan hjælpe hinanden, hvis det kommer frem igen. Det kører jo op og ned. Det er så fedt at kende nogen, jeg er bare så glad, og nu skal vi stå på egne ben, og det kan vi også godt”. Herigennem blev mening og engagement fastholdt.

I dette fællesskab ser det ud til, at oplevelsen af mestring er blevet en væsentlig del af de positioneringsmuligheder, som er tilgængelige. Dette efterfølgende fællesskab oplevede forældre til børn, der ikke kom i trivsel, ikke. De oplevede at stå alene tilbage.

TEMA3

Tilbage til skolens fællesskab

Den gruppe af forældre, der beskriver en ønsket forandring hos barnet, fremhæver også samarbejdet med skolen som en vigtig del. Samarbejdet mellem skole og hjem bærer i starten præg af samtaler om de problemer, som forældrene og læreren oplevede som forstyrrende for klassens fællesskab. En mor fortalte om sit barn, der græd hver morgen. Hun beskrev det sådan: "Skolen havde jo også mærket det, det prægede jo starten af dagen for hele klassen". I den periode, hvor barnet er i en udadgående bane (Wenger 2008), oplever forældrene at komme længere væk fra skolens fællesskab på trods af kampen for at komme tættere på det. Skole-hjem-samarbejdet kommer i høj grad til at handle om, hvad der er galt med barnet, og hvilken betydning det får for klassen.

Når børnene vender tilbage til klassefællesskabet, påpeger forældrene, at de er afhængige af lærerne og deres villighed til at etablere "håndholdte løsninger". I behandlingsfællesskabet bliver der etableret et sprog for, hvordan barnet kan støttes, når det står i situationer, hvor vanskelighederne træder frem. I de forløb, hvor forældre beskriver, at barnet – på grund af den udvikling, der er sket – vender tilbage til en plads i klassens fællesskab, beskriver forældrene også, at samtalerne med læreren ændrer sig til at handle om, hvordan de i fællesskab støtter barnet.

Denne gruppe forældre oplever en stor villighed til dette hos lærerne:

"Samtidig har vores datters klasselærer samtaler med vores datter. Hun [klasselæreren] skriver, når hun har lavet noget særligt for hende [datteren]. Jeg [mor] er glad for, at læreren holder øje med hende og gør noget for, at hun får det bedre".

Det kunne se ud til, at de forhandlede positioner og nu fælles erkendelser åbner for, at det bliver lettere at samarbejde om at få barnet tilbage i klassen. Forældrene er nu særlig opmærksomme på lærernes håndtering, som er hjælpsom, og på den måde opstår der et fælles sprog om, hvad der hjælper eleven. Det ser ud til, at det sprog, som opstår i behandlingsfællesskabet, kan inkorporeres i klassefællesskabet og også her forstås som meningsfuldt. For eksempel sagde en forælder, at hun havde lært i behandlingsfællesskabet, at "det var vigtigt, at det blev set [af læreren], at hun overvandt sig selv". Det kunne tyde på, at der kan opstå et fælles sprog og en opmærksomhed med henblik på at arbejde henimod, at eleven bliver inkluderet i klassefællesskabet.

Oplevelsen af at føle sig forstået af lærerne bliver en del af det genetablerede skolehjemssamarbejde og de genforhandlede positioner. På den måde deles nu også oplevelser af kompetencer og engagement, som bliver pejlemærker for udviklingen: "Vi havde et godt samarbejde med skolen. Læreren kunne nu håndtere, at han græd, når han kom, og man kunne skrive til hende om morgenen, og så skrev hun, at hun nok skulle tage sig af det". Det peger på, at når barnet kommer i eller er i et succesfuldt, lettere behandlingsforløb, ser problematikkerne ud til at være blevet legitime, og læreren arbejder sammen med forældrene om at støtte barnet i en indadgående bane – henimod fællesskabet (Wenger, 2008).

Når forældre og børn ikke kan bibringe brugbare strategier til læreren, og PPR og skolen ikke laver tiltag, som etablerer en vej ind i klassefællesskabet, ser det ud til, at afmægtigheden breder sig, og mistrivsel fortsætter, men at det i stigende grad bliver forældrene, som må bære den.

Diskussion

I vores undersøgelse træder det frem, at læreren har definitionsmagten til at afgøre, hvorvidt et barn er i mistrivsel, og hvordan mistrivsel hos barnet skal fremtræde, før det kan anerkendes som mistrivsel. Dette kan være problematisk for den gruppe børn, som er i psykisk mistrivsel, fordi deres mistrivsel ikke forstyrrer klassefællesskabet

og dermed heller ikke bliver defineret som mistrivsel af læreren.

Formelt set har forældrerene adgang til at kontakte og indlede samarbejde om deres barn ved direkte henvendelse til PPR. De få forældre, som i vores undersøgelse har benyttet sig af denne mulighed, er ikke lykkedes med at få den hjælp, som de mente, at de havde behov for. Forældrenes oplevelser af deres barn i psykisk mistrivsel tillægges som udgangspunkt ikke nær så meget vægt som lærernes oplevelser. Højholt og Røn Larsen (2019) påpeger, at idet barnet går på tværs af mange forskellige arenaer, er oplevelsen af barnets mistrivsel forskellig, hvilket gør samarbejdet mellem lærer, forældre og skole til et særligt konfliktuelt felt, hvor deltagelsespositionerne er forskellige. Forældre er, i modsætning til de øvrige samarbejdspartnere, ikke professionelle, og de italesætter deres børns mistrivsel på baggrund af situeret viden.

Morin (2016) påpeger, at psykiatrien og PPR-psykologen tilskrives den største definitionsmagt. Lærere og forældre tilskrives mindre – med en begrundelse i vidensparadigmer, hvor det kognitivt videnskabelige kommer til at stå over lærernes og forældrenes situerede vidensparadigme. I vores undersøgelse ser det dog ud til, at der også er tale om en rangordning af situeret viden, hvor lærerens står over forældrenes, hvilket også begrundes i lærerens professionelle viden. Dette problematiseres yderligere, som Kousholt (2019) påpeger, når forældrene er usikre på deres egne vurderinger. Kousholts (2019) forskning viser, at forældrene oplever, at PPR's indsatser har vanskeligt ved at blive en forankret del af skolens hverdag. Dette står i modsætning til de oplevelser, som forældrene i vores undersøgelse har. De oplever, at lærerne arbejder på at understøtte barnet i klassens fællesskab.

Dette kan måske forklares ved, at der knyttet en parallel gruppe for forældre til de tilbud, som børnene har deltaget i. Her får forældrene mulighed for at tilegne sig et sprog og dermed en måde at italesætte problemer og behov på, som letter samarbejdet med lærerne. Dette gælder dog i særlig grad for de forældre, som oplever, at deres børn er kommet i øget travlhed.



Vores analyse peger på, at forældrene oplever, at de selv, børnene, PPR-psykologerne og lærerne samarbejder om, at børnene skal få det bedre. For forældrene skabes der altså generelt mening, og der skabes også deltagelse i et fællesskab, om end det er med forskellige positioneringsmuligheder. Dette har en betydelig positiv indvirkning, når den lettere behandling fungerer for barnet. I dette tilfælde resulterer behandlingsfællesskabet både i et langsigtet fællesskab for forældrene og i en indadgående bane for barnet – henimod klassefællesskabet. Der skabes en mening for både forældre og børn, og der er fokus på, at hvis man øver sig alene og i fællesskab, så kan man overkomme vanskeligheder.

Der er dog en modsvarende, negativ indvirkning, når behandlingen ikke skaber øget travlhed. Barnet kommer ikke i en indadgående bane i forhold til skolen, og forældrene får ofte skabt en betydning, som indebærer en fortolkning af barnet som problembærende. Derved kan problemstillingen forværres, idet forældrene ofte ikke ser sig selv som værende i en position, hvor de kan forholde sig kritisk til tilbuddet. Dermed ser de heller ikke sig selv som havende handlemuligheder i forhold til barnets problemer.

I forhold til Wengers teori om praksisfællesskaber, er det tydeligt, at det lykkedes for de professionelle at etablere et fællesskab på kanten, som er betydningsfuldt for mange deltagere, men at dette i forhold til Davies og Harré tilbyder begrænsede positioneringsmuligheder. Man kunne derfor ønske sig en bredere vifte af tilbud, hvori forskellige fællesskaber med tilhørende positioneringsmuligheder kan etableres.

Konklusion

Antallet af børn i psykisk mistrivsel er stigende. Det betyder, at en større og større gruppe af børn befinder sig på kanten af de etablerede fællesskaber. PPR ser ud til i højere grad at skulle etablere lettere behandling for børn og deres forældre i denne gruppe. Vores undersøgelse viser, at det opleves som betydningsfuldt, når barnet har svært ved at være i de almene fællesskaber, at der tilbydes

andre fællesskaber og positioneringsmuligheder, og at de professionelt etablerede fællesskaber hjælper barnet i skolefællesskabet. Disse behandlingsfællesskaber fremstår dog tveæggede, fordi de for nogle børn og deres forældre tilbyder øget trivsel, nye kompetencer og positioneringsmuligheder, mens de for andre børn og forældre bidrager til en yderligere marginalisering.

Der er fortsat brug for yderligere at undersøge og få erfaringer med, hvordan og i hvilken form der drages omsorg for børn i psykisk mistrivsel og deres forældre. Det er dog også relevant i højere grad at undersøge, hvorfor antallet af børn i psykisk mistrivsel bliver ved med at stige.



Litteratur

- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2021). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr. 1887 af 01/10/2021). København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne og Undervisningsministeriet) (2020b). *Faglige anbefalinger vedr. udvikling og implementering af lettere behandlingstilbud i PPR*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Dansk Psykolog Forening (2018). *Dansk Psykolog Forenings undersøgelse af PPR-ledere og PPR -psykologer 2018*. København: Dansk Psykolog Forening.
- Dansk Psykolog Forening & KL (2018). *Fremtidens krav til psykologer i PPR*. København: Dansk Psykolog Forening & KL.
- Davies, B. & Harré, R. (2014). *Positionering: diskursiv produktion af selver*. København: Forlaget Mindspace.
- Davies, B. & Harré, R. (2007). *Positioning: The discursive production of selves*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), s. 43-66.
- Deloitte, Absalon & UCN (2020). *Undersøgelse af kommunernes pædagogisk-psykologiske rådgivning (PPR)*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- DLF (Danmarks Lærerforening) (2018). *Analysenotat vedr. PPR undersøgelse*. København: Danmarks Lærerforening
- Folkeskoleloven (2021). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr. 1887 af 01/10/2021)
- Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative Researchers*. Boston, MA: Pearson.
- Højholt, C. & Røn Larsen, M. (2019). *PPR-psykologers arbejde med børns betingelser: Når ordningslængslen skygger for mellemrumsarbejde og corridor-casework*. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 56(2), 14-32.
- ICP (Implement Consulting Group) (2013). *Pejlemærker for fremtidens pædagogiske psykologiske rådgivning*. København: KL.
- Jeppesen, P., Obel, C., Lund L., Madsen, K.B., Nielsen, L. & Nordentoft, M. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år – forekomst, fordeling og forebyggelsesmuligheder*. København: Vidensråd for Forebyggelse.
- Kousholt, D. (2019). *Skolevanskeligheder fra et forældreperspektiv – om organisering af forældresamarbejde som opgave fra PPR*. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 56(2), 69-84.
- Morin, A. (2016). *Et positioneret samarbejde – på tværs af skole, PPR og psykiatri*. I Hamre, B. & Larsen, V. (red). *Inklusion, udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Nielsen, M.L. & Graversen, E.K. (2018). *Kortlægning af kompetencebehov i PPR i danske kommuner*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Nordentoft, H.M. & Kappel, N. (2011). *Vulnerable participants in health research: methodological and ethical challenges*. *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community*, 25(3), 365-376.
- Staunæs, D. & Søndergaard, D. (2005). *Interview i en tangotid*. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). *Interviewet: Samtale som forskningsmetode*. I Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2008). *Communities of Practice*. New York, NY: Cambridge University Press.

Etniske minoritetsdrenge læring i folkeskolen

Gennem en årrække har målinger vist, at etniske minoritetsdrenge er udfordret, hvad angår deres skolegang i Danmark, og at deres læringsudbytte er lavere end etnisk danske elevers. I denne artikel afrapporteres fund fra et kvalitativt studie, der undersøger faktorer inden for skolens didaktiske ramme, og den betydning, som de kan have for disse drenge faglige udbytte.

Fundene viser på den ene side, at de etniske minoritetsdrenge i indskolingen oplever faglige udfordringer og mangel på stilladsering. På den anden side viser de, at det faglige indhold i læremidler og den didaktiske praksis fra lærernes side overvejende er præget af en assimilationsorienteret monokulturel tænkning. Begge dele synes at kunne have en negativ effekt på drengenes læringsudbytte.

Nøgleord: minoritetsdrenge, multikulturel pædagogik, chanceulighed

Baggrund

De seneste danske undersøgelser fra PISA Etnisk i 2018 viser, at elever med indvandrerbaggrund fortsat klarer sig markant dårligere end etnisk danske elever i både læsning, matematik og naturfag. Det betyder, at mere end hver tredje elev med indvandrerbaggrund vurderes at have relativt svært ved at gennemføre en ungdomsuddannelse (BUVM, 2020).

Flere undersøgelser peger på, at det især er etniske minoritetsdrenge, der er udfordret, hvad angår deres skolegang. Udover de lavere scorer, som fremgår af PISA-undersøgelserne, viser en analyse af Lars Foldspang, at flere drenge end piger med minoritetsbaggrund ikke opnår mindst karakteren 02 i både dansk og matematik (Foldspang, 2014). Det kan i sig selv være et stærkt tegn på, hvordan det kommer til at gå dem senere. Billedet bekræftes af en kortlægning af gruppen, der består af udsatte unge, og som har særligt

svært ved at komme i arbejde eller påbegynde en uddannelse (UIM, 2017). Tallene fra Udlændinge- og Integrationsministeriet viser således, at i 2017 var henholdsvis 26 procent og 20 procent af de unge – med en baggrund som første- og andengenerationsindvandrere – hverken under uddannelse eller i beskæftigelse. Af tallene fremgår det også, at dobbelt så mange kvinder med indvandrerbaggrund har en erhvervsfaglig eller videregående uddannelse end mænd med indvandrerbaggrund (UIM, 2017).

Tidligere forskning har peget på, at etniske minoritetselevers særlige udfordringer kan skyldes, at de er dårligere stillet fra skolestart, fordi de ikke kan målsproget på samme niveau som elever med dansk etnisk baggrund, eller at de ofte ikke kender de kulturelle former, der værdsættes i skolen (fx Laursen, 2001; Moldenhawer, 2001; Staunæs, 2004). Hertil kommer, at der i skolen foregår processer, hvorigennem de professionelle på trods af gode intentioner bidrager til marginalisering af disse børn (fx Gilliam, 2009; 2018; Lagermann, 2014). Sådanne processer synes især hos drenge at kunne resultere i forskellige modstandsformer mod skolen, der kan have en afsmittende negativ effekt på læringsudbyttet (Gilliam, 2018).

Formålet med undersøgelsen

Selvom der findes tidligere, relativt omfattende forskning i etniske minoritetselevers møde med skolen, forekommer det stadig at være et vigtigt område at have fokus på i forsknings sammenhænge. Dels viser tallene altså, at etniske minoritets elever fortsat klarer sig markant dårligere end danske elever, dels er der sket en ændring i gruppen af minoritets elever, hvor andelen af elever med ikkevestlig baggrund er steget markant de seneste år. Der er derfor stadig behov for at blive klogere på og undersøge marginaliseringsprocesser i skolen. Hvilke marginaliseringsprocesser er der tale om, og hvordan sætter de sig igennem i forhold til de etniske minoriteters læringsudbytte?

Undersøgelsen, der afrapporteres i denne artikel, har haft til formål at undersøge aspekter heraf nærmere. Artiklen sætter fokus på etniske mindretalsdrenges egne oplevelser af skolen, på lærerne og deres faglige udbytte samt på lærernes pædagogiske praksis og refleksioner herover i forhold til at understøtte drengenes læring.

Mere præcist har formålet været at undersøge: *Hvordan oplever drenge med anden etnisk baggrund end dansk i 3. klasse undervisningen, lærerne og det faglige udbytte af undervisningen? Og hvordan erfarer og reflekterer lærerne over deres didaktiske rammesætning i relation til at fremme etniske mindretalsdrenges læring?*

Undersøgelsens teoretiske ramme

Projektet henter analytisk inspiration fra den amerikanske sociolog James A. Banks og hans begreb om "multikulturel pædagogik" (Banks, 2019). Banks var en tidlig pioner inden for multikulturalistisk pædagogik – en teoretisk retning, der er udviklet og udbredt især i en række angelsaksiske lande.



Retningen ønsker et opgør med skolernes monokulturelle curriculum og skabe lige deltagelsesmuligheder for alle (Kampmann, 2006).

Dannelsesvisionen for den oprindelige multikulturelle undervisning er, at kulturel forskellighed er efterstræbelsesværdigt, og målet er at synliggøre minoritets elevernes oversete kultur (Buchardt og Fabrin, 2012). Netop denne kulturforståelse har været omstridt og kritiseres blandt andet for at være essentialistisk. Det vil sige, at man forstår kultur som noget, som individer har, som er styrende for den enkeltes valg og handlinger, og som de deler med en gruppe eller en nation (fx Gholamian og Jensen, 2014).

Nyere retninger inden for feltet har en mere kompleks kulturforståelse og et konstruktivistisk perspektiv på kultur og etnicitet. Her forstås kultur som normer og værdier, der løbende opstår, reproduceres og forandres i mødet mellem mennesker i specifikke sammenhænge. Fælles for disse nyere retninger inden for multikulturalistisk pædagogik er tillige, at de har et særligt fokus på kulturel produktion (og reproduktion). Det vil sige, hvordan kultur og identitet forhandles i skolens daglige virke (Staunæs, 2004; Butter og Bøndergaard, 2010; Buchardt, 2016).

Banks har over tid bevæget sig i retning af en mere kompleks og handlingsorienteret kulturforståelse (Banks, 2019; Buchardt og Fabrin, 2012; Kampmann 2016). I sine seneste arbejder har hans ærinde således været at udvikle et bud på en "multikulturel pædagogik" i den almene skole. Visionen med den multikulturelle pædagogik er, at alle elever uanset kulturel baggrund sikres lige deltagelsesmuligheder. Banks er optaget af kvaliteter inden for den pædagogiske ramme – i skolens konkrete praksis. Sådanne kvaliteter sammenfattes i fem dimensioner, der alle skal være implementeret i skolens virke, for at man kan tale om tilstedeværelsen af en multikulturel pædagogik (Banks, 2019). De fem dimensioner omfatter *indholdsintegration*, *videnskabelse*, *reduktion af fordomme*, *lighedsskabende pædagogik* og *udvikling af skolen i retning af empowerment*.

Indholdsintegration handler om, at skolen og dens lærere systematisk forsøger at inddrage

viden, materialer og eksempler, der repræsenterer forskellige verdensforståelser, kulturer og grupper til at illustrere nøglebegreber inden for deres emneområder eller fag. Det er her centralt, at bidrag fra minoritetskulturer ikke alene bidrager som et supplement til det traditionelle curriculum, men at en diversitet i fortællerpositioner tænkes ind som et grundlæggende princip i al undervisning (Banks, 2019).

Videnskabelse knytter sig i forlængelse heraf til bevidstheden om, at viden er konstrueret og repræsenterer særlige, indlejrede kulturelle antagelser. Eleverne skal hjælpes med at undersøge og forstå, hvornår, hvem og i hvis interesse et emne, en teori eller en problematik fremføres. Og de skal hjælpes med at være nysgerrig på, hvordan noget vil fremstå, hvis det blev set i et andet perspektiv (Banks, 2019). Denne dimension kan fremmes også ved, at eleverne i det daglige inviteres til at dele deres hverdagserfaringer på tværs af etniske og kulturelle positioner og derigennem trænes i nysgerrighed og perspektivskifte i et mangfoldigt perspektiv (Kampmann, 2016).

Reduktion af fordomme fokuserer på elevers etniske attituder, og hvordan de kan blive modificeret gennem læringsmetoder og materialer.

En lighedsskabende pædagogik dækker over, at lærere er bevidste om at skabe forudsætningerne for, at alle klassens elever kan deltage og få et udbytte af det, der foregår. (Banks, 2019; Kampmann, 2016). Denne dimension retter sig især mod facilitering af undervisningen. Den handler både om undervisningens indhold og form og har således et særligt fokus på, hvordan undervisning rammesættes med inddragelse af de faktiske elevers livserfaring og kulturelle kompetencer (Banks, 2019).

Endelig dækker empowerment over, at der udvikles en skolekultur, som styrker elever fra alle etniske og kulturelle grupper. Dette betyder blandt andet, at der er fravær af stereotypiseringer og kategoriseringer (stemplinger) af bestemte elevgrupper. Det betyder også, at der er høje faglige forventninger til alle grupper.

En skolekultur og en rammesætning af skolens fag og aktiviteter, der har disse fem pædagogi-

ske og didaktiske kvaliteter, vil ifølge Banks kunne understøtte alle elevers deltagelsesmuligheder og læringsmotivation i skolen. Banks dimensioner for en multikulturel pædagogik kan bruges heuristisk til at analysere og vurdere de multikulturelle kvaliteter i en konkret pædagogisk sammenhæng. I denne undersøgelsessammenhæng kan de bidrage til at kaste lys over potentielle marginaliseringsmekanismer i caseklassen, når det gælder etniske minoritetsdrenge deltagelsesmuligheder og i sidste ende faglige udbytte af skolen.

Undersøgelsesdesign og datagrundlag

Fundene, der skal præsenteres i det følgende, bygger på et kvalitativt casestudie, der er foretaget på en 3. årgang i en dansk folkeskole. Et casestudie har til formål at skabe en teoretisk generalisering, og det vil være muligt at diskutere, om identificerede mønstre under bestemte betingelser med sandsynlighed vil optræde i situationer under lignende betingelser (Yin, 2010).

Undersøgelsen er foretaget på 3. årgang på en mindre byskole i Nordjylland. På årgangen var der i alt 30 elever, og ud af disse var der seks drenge med etnisk minoritetsbaggrund. Skolen og årgangen er valgt ud fra følgende kriterier: Der skulle være flersprogede på årgangen; hovedparten af disse børn skulle repræsentere tredjeverdenslande; og skolens lærere skulle have lang erfaring med at undervise klasser med en relativ stor andel af etniske minoritets elever.

Af de seks drenge med etnisk minoritetsbaggrund på årgangen havde tre elever syrisk baggrund, en havde irakisk, en havde rumænsk og en havde colombiansk baggrund.

Caseanalysens datagrundlag er interviewdata fra semistrukturerede interviews (Brinkmann et al, 2010). Der er gennemført to dybdegående interviews a cirka en times varighed med hver af de seks elever med anden etnisk baggrund på årgangen. Desuden er der gennemført interviews med fire lærere, der har undervist årgangen i 3. og 4. klasse. Lærerne har alle, foruden en række andre fag, undervist drengene i dansk. Interviewdataene fra lærerne er således indsamlet i to omgange og med en tidsforskydning på cirka et halvt år i 2019 og 2020. Eleverne og lærerne, der delta-

ger i undersøgelsen, er sikret ekstern anonymitet (Brinkmann og Tanggaard, 2010). Deres rigtige navne er ændret, og det vil ikke være muligt for udefrakommende at identificere enkeltelever.

Set i lyset af, at undersøgelsen overordnet har til formål at kaste lys over den betydning, som skolens didaktiske rammesætning har for elevernes læringsudbytte, kunne det potentielt have styrket analysen yderligere, hvis der var gennemført observationsstudier af den didaktiske rammesætning og elevernes møde hermed, hvilket da også indgik i det oprindelige design af undersøgelsen. Observationsstudier lod sig imidlertid ikke gøre på undersøgelsestidspunktet på grund af coronarestriktioner.

UNDERSØGELSESTEMAER

Undersøgelsens forskningsspørgsmål
(Hvordan oplever drenge med anden etnisk baggrund end dansk i 3. klasse undervisningen, lærerne og det faglige udbytte af undervisningen? Og hvordan erfarer og reflekterer lærerne over deres didaktiske rammesætning i relation til at fremme etniske minoritetsdrenge læring?)
er opdelt i en række temaer, der har været styrende for dataindsamlingen:

1. Hvordan oplever drengene skolen og undervisningen?
2. Føler drengene sig støttet af lærerne?
3. Oplever drengene, at deres særlige erfaringer inddrages i undervisningen?
4. Hvad karakteriserer lærernes kulturforståelse?
5. Hvilke didaktiske overvejelser gør lærerne sig i forhold til undervisningen af elever/drenge med anden etnisk baggrund?
6. Hvad kendetegner de læremidler/instruktionsmaterialer, der anvendes i undervisningen?



Især undersøgelsestemaerne 3-6 er inspireret af Banks begreb om og principper for en multikulturel pædagogik (jf. ovenfor).

Fund fra caseanalysen

I det følgende skal der redegøres for nogle af hovedfundene i caseanalysen. Fundene diskuteres og sammenlignes med andre fund fra forskning i etniske minoritetsdrenge lærer, og i sammenfatningen ses de i lyset af Banks begreber om multikulturalistisk pædagogik.

Drengene er glade for skolen og loyale over for deres lærere

Generelt udtrykker drengene med etnisk minoritetsbaggrund i interviewene, at de godt kan lide at gå i skole, og at de har gode relationer til deres lærere. Én af de ting, som drengene fremhæver som godt og vigtigt, er lærernes gode humør.

Og der tegner sig et mønster af, at drengene ikke bare er glade for deres lærere, men også langt hen ad vejen accepterer og er loyale over for lærernes rammesætning af undervisningen: Det gælder både den del, der handler om reglerne for social adfærd, og den del, som handler om tilrettelæggelsen af undervisningen. Således fortæller Isak: "Jeg synes, det er vigtigt. Fordi hvis vi ikke ved det, så går det ikke, at jeg bare siger, jeg forstår det, for nu har læreren brugt tid, så kan man bare sige det fra starten". Isak refererer her til, at lærerne har pointeret over for eleverne, at man skal sige det, hvis man ikke forstår – fx en introduktion til et arbejde. Han godtager tydeligvis lærerens argumentation. Også drengene, som er fagligt udfordret, accepterer lærerens perspektiv og disciplinære foranstaltninger over for uønsket adfærd. Det gælder fx Kashid, der fremhæver, at en af grundene til, at han har faglige udfordringer i et fag, er, at han råber og snakker i timerne. Kashid internaliserer øjensynligt lærerens individorienterede forklaring på, at han har faglige udfordringer.

Drengene på denne 3. årgang accepterer altså lærernes krav og forventninger til opførsel og adfærd. Og der er således ikke noget, der tyder på, at de har udviklet modstand mod skolen og lærerne, hvilket er et fund i tidligere undersøgelser af drenge med etnisk minoritetsbaggrund (Gilliam, 2015).

Man må formode, at drengenes unge alder spiller en rolle for deres høje grad af loyalitet over for og samarbejde med lærerne.

Drengene oplever ofte mangel på støtte fra lærernes side

Selv om de fleste af drengene ifølge lærerne har faglige udfordringer, er det ikke noget, som drengene selv direkte giver udtryk for i interviewene. Det kommer dog indirekte til udtryk, som når Isak her fortæller om dansktimerne: "Vores dansklærer, når hun læser, så kommer der sådan nogle svære ord ud. Så forstår jeg ikke sådan de der svære ord". Isak giver her udtryk for, at han har problemer med at forstå det sprog, som læreren anvender i undervisningen. Han fortæller videre, at han ofte rækker hånden op, men at han oplever, at læreren tager en af de andre i stedet for. En anden af drengene, Amir, fortæller, at han ikke rækker hånden op, selv om han ikke forstår, hvad der bliver sagt. "Nej, fordi jeg bare venter til en eller læreren siger, hvad det er". Amir udtrykker her, at han, fremfor at markere, hellere venter og ser, om han ikke bliver klogere af de andres samtale.

Selv om Isak og Amir her giver udtryk for, at de vælger forskellige strategier, når de føler sig udfordret, udtrykker de også indirekte, at de ofte ikke føler sig hjulpet eller stilladseret af lærerne, og at de kan have svært ved at koble sig på undervisningen.

Man må formode, at drengenes manglende mestringsoplevelser i sådanne situationer, og oplevelsen af ikke at kunne koble sig på undervisningen over tid, kan påvirke drengenes læringsmotivation og forhold til skolen negativt.

Drengenes særlige erfaringer inddrages kun i begrænset omfang – og de efterspørger det ikke

Til trods for at flere af drengene i interviewene fortæller om, hvordan de oplever store kulturelle og religiøse forskelle i klassen, når det fx handler om madvaner, omgangsformer og traditioner, så er det ikke noget, som de i særlig høj grad efterspørger; som de mener skal bringes ind i undervisningen. De er således ikke optaget af, at deres særlige kulturelle erfaringer skal bringes i spil. Når drengene selv skal beskrive, hvad de er optaget af i skolen, fremhæves ofte temaer som sport, teknologi, attitude osv.

Deres beskrivelser af det daglige arbejde med hverdagens opgaver i de forskellige fag afspejler en stor loyalitet over for skolens bud på indholdstematikker.

Drengene oplever, at de nogle gange bliver inviteret til at fremhæve noget fra deres kulturelle, etniske tilhørsforhold. Det sker primært i forbindelse med kristendomskundskabsundervisning og i forbindelse med højtider. Eksempelvis fortæller en af drengene, at læreren udsøger ham "virkelig interesseret" om Koranen, når de har undervisning om Koranen. Omvendt oplever drengene også, at der er emner, som man ikke taler om. **Et eksempel kommer fra Kashid:**

"Vi har altid kun danske emner. Fordi, der var engang en, der sagde noget om arabisk, og så sagde han [læreren]: "Nej, det er ikke arabisk, vi taler". Altså, vores lærer er sådan lidt fræk (...) Vi snakker ikke om Arabien."
(Kashid).

Kashid oplever altså, at det kun er danske emner, der kan tales om, og at man ikke kan tale om fx "Arabien". Når det gælder julen, fortæller Benjamin, at han er nødt til at lyve om sin families traditioner og måde at holde jul på:

"Jeg bliver nødt til at lyve, når de andre spørger. Jeg siger ja, selv om vi ikke gør det [fejrer jul]. Jo, jeg tror faktisk, vi gør det. Mig og min familie, vi rejser til Tyskland hver jul, og så spiser vi sammen til aftensmad, så det kan man godt kalde det."
(Benjamin).

Benjamin giver her udtryk for, at han oplever, det ikke er i orden at være anderledes, når det gælder traditioner omkring julen. Det fremgår ikke af citatet,



om det er over for kammeraterne, at han føler sig nødsaget til at lyve. Under alle omstændigheder vidner det ikke om, at skolen bevidst (og succesfuldt) har arbejdet med at skabe indsigt i og accept af anderledes traditioner, fx i forbindelse med julen.

Lærernes kulturforståelse er overvejende klassisk og assimilationsorienteret

Direkte adspurgt til deres kulturforståelse giver de fleste af lærerne udtryk for en opfattelse, der kan betegnes som en "klassisk kulturforståelse" (Gholamian et al., 2014). **Det gælder således Jesper:**

"Jamen, kultur – det er jo noget med den måde, som man (...) Altså, det handler jo både om traditioner, det handler også om den måde, man anskuer verden på og tænker om de forskellige ting"
(Jesper).

Jesper forklarer, at han opfatter kultur som noget, der har med traditioner at gøre, og som noget, der er styrende for den enkeltes måde at tænke om og være i verden på. På samme måde udtrykker Hanne, at etniske minoritetsbørns kulturelle baggrund har betydning for, hvilke vaner og traditioner de præges af i hjemmet:

**De er ikke vant til at sidde og
snakke sammen ved aftensbordet.
De er ikke vant til at gøre nogle
kulturelle ting, altså nogle helt
almindelige ting (...) Det er jo heller
ikke dem, som går på biblioteket.
Så går børnene selv over og
hygger sig jo sammen**
(Hanne).

I citatet beskriver Hanne de etniske minoritetsbørns baggrund i generaliserede vendinger og indikerer, at børnene har nogle kulturelle mangler på grund af deres familiers traditioner og vaner.

Både Jespers direkte og Hannes mere indirekte måde at definere kultur på synes således at være i tråd med en essentialistisk eller statisk kulturforståelse: Her opfattes traditioner som en væsentlig del af kulturen og det, som vi har lært, aflejrer sig som en kognitiv referenceramme, som bidrager til, at vi handler, som vi gør (Gholamian og Jensen, 2014).

I en sådan kulturforståelse konstrueres kultur ofte ud fra distinktioner, der etableres mellem den danske kultur på den ene side og forestillinger om de etniske minoriteters kultur på den anden side. Og den danske kultur fungerer som en bagvedliggende normalitet, som de "andre kulturer" måles i forhold til (Gitz-Johansen, 2006). Ud over at man således kan betegne denne kulturforståelse som statisk, er der samtidig tale om en overvejende assimilationsorienteret tilgang. I praksis vil man kunne bruge normalitetsudgangspunktet til at "måle", hvor meget den enkelte minoritetselev har tilpasset sig skolen og skolens struktur.

Det er dog ikke alle lærerne, der lægger sig op ad en sådan kulturforståelse. En enkelt af lærerne giver udtryk for en mere processuel forståelse:

Det er jo forskelligt fra person til person, ikke også. Og man skal jo så prøve at lave en kultur i klassen, hvor man så får alle de her kulturer i spil. Og det, synes jeg jo, er en af de fineste opgaver som klasselærer. At man får det til at fungere (...) At man respekterer hinanden, selvom man ikke altid forstår hinanden (Marie).

Marie synes her at orientere sig mod en mere kompleks kulturforståelse. I modsætning til Hanne ovenfor generaliserer hun ikke "de andres" kultur, men betoner, at børnene kommer med forskellige baggrunde. Hun prøver at etablere et ligeværdigt kulturmøde i klassen og således få skabt en ny fælles kultur, hvor børnene på tværs af etniske skel respekterer hinanden. Hun lægger sig dermed op ad en kulturforståelse, hvor kultur forstås som bestemte praksisser, der defineres i konkrete kontekster og som foregår på tværs af nationale og etniske fællesskaber (Eriksen og Sørheim, 2016; Kampmann, 2016).

Talen om kulturforståelse i interviewene bærer i øvrigt præg af, at lærerne ikke indbyrdes diskuterer emnet eller for den sags skyld har opnået en form for fagliggjort konsensus om deres opfattelse.

Drengene skal lære dansk og "lære at lære"

På det åbne spørgsmål om, hvilke overvejelser lærerne gør sig i forhold til at undervise drenge med anden etnisk baggrund, fremhæver flere af lærerne spontant, at der er behov for at have et stærkt sprogligt fokus i undervisningen, hvor der bruges megen tid på at afkode og afklare begreber.

Og det er ikke alene forståelse af begreber, som de etniske minoritetsdrenge kan finde det udfordrende at afkode. Børnene har ifølge lærerne andre erfaringer fra deres levede liv end danske elever. Det betyder, at deres forhåndsviden ikke er tilstrækkelig til at deltage i det, der foregår i undervisningen.

Altså, nogle har jo (...) Der er faktisk nogle, som har en kæmpe viden, og som faktisk ved meget mere, end man synes, at de skulle vide (...) Altså, det er tit, at de ser nyheder, faktisk. Så de er egentlig oplyste, men det er jo ikke (...) Som dansklærer, så elsker man jo, når de har fået læst op, og de kender (...) Og de har noget litteratur, og det har de ikke (Marie).

Marie anerkender her, at eleverne faktisk har viden, men ikke den form for viden, som hun, som dansklærer, efterspørger, nemlig litterær viden. Og her spiller børnenes kulturelle baggrund ind, idet de ikke får læst højt derhjemme i samme grad som danske børn. Hun laver en indirekte klassifi-

kation af viden og undervurderer den viden, som børnene med anden etnisk baggrund erhverver sig derhjemme.

Også Jesper fremhæver drengenes utilstrækkelige forhåndsviden:

"Hvis det bliver sådan nogle lidt mere abstrakte ting som digtning og lyrik osv. – der synes jeg nogle gange, der mangler en eller anden forforståelse, hvor de, det er ikke en måde, de er vant til at arbejde med"
(Jesper).

Udover den manglende forforståelse og kendskab til litteratur, forklarer Jesper her, er drengene ikke er vant til at samtale om mere abstrakte ting som lyrik og digtning. Det er ifølge ham en kulturel mangel ved undervisningen i de lande, som de kommer fra.

På spørgsmålet om, hvad lærerne gør for at imødegå drengenes vanskeligheder, fortæller en af lærerne, at hun forsøger at stilladsere emnet, så betydningen af et forhåndskendskab nedtones:

Jeg plejer at gøre det, at vi har sådan nogle filmaftener og ser nogle videoer, hvor du ved, så har vi set Narnia og set Harry Potter og sådan noget (...) Og det gør man nærmest i alle emner, der har man jo et eller andet, en leg, en snak, et filmklip, eller hvad ved jeg, for ligesom at pejle dem ind på det: "Det er det her, det handler om" (Marie).

Man kan formode, at Maries forsøg på at stilladsere de emner, der arbejdes med på klassen, øger drengenes muligheder for at deltage i undervisningen. Også de øvrige lærere forsøger at understøtte drengenes deltagelsesmuligheder, kan man sige, men på en noget anden vis. De betoner samstemmende vigtigheden af at sænke det faglige niveau:

"Og så skal man nogle gange tænke på (...) Man skal sænke niveauet, når man gennemgår, for ellers så fanger man dem simpelthen ikke nok"
(Hanne).

Lærernes stærke betoning af, at det er nødvendigt at sænke det faglige niveau og fastholde et stærkt strukturelt, sprogligt fokus, efterlader det indtryk, at der ikke i videre omfang reflekteres over, hvordan de etniske minoritetsdrenge på anden vis kunne støttes, så de kunne få styrket deres meta-refleksive kompetencer og deres mulighed for at deltage i undervisningen. Det kunne fx ske gennem stilladsering med henblik på at tilegne sig koderne i det reflekterende og diskuterende litteratursamtalarbejde, eller ved at de bliver inviteret til at dele deres hverdagserfaringer i det hverdagssprog eller fagsprog, som er tilgængeligt for dem.

Ud over behovet for at lære det danske sprog har de etniske minoritetsdrenge i 3. klasse, ifølge lærerne, tillige i høj grad behov for at "lære at lære". Det indbefatter især, at de skal lære at lytte og holde fokus på arbejdet. Ifølge lærerne sker det bedst i en didaktisk struktur med stor genkendelighed, hvor børnene trænes i at indarbejde nogle arbejdsrutiner, der sætter dem i stand til at modtage læring.

Det er i hvert fald det, der er min erfaring (...) De har brug for den form, også fordi de er altså ikke opdraget på samme måde hjemme. De er vant til at passe sig selv, altså, sådan ser jeg det i hvert fald. På en eller anden måde har de brug for så meget struktur, og det er derfor, jeg kører den der kedelige undervisning (...) Jeg synes, det virker meget bedre, og så ved de, at når man har gjort det i den bog, så går man til næste bog (Hanne).

Hanne forklarer her i citatet, at det skyldes børnenes kulturelle baggrund, at de har brug for så meget struktur, og hun påpeger selv, at det resulterer i en undervisning, der bliver kedelig og fattig på variation, og hvor blandt andet gruppearbejde og legeaktiviteter nedprioriteres.

Selv om lærerne er klar over, at børnene gerne vil være fysisk aktive og lege, oplever de ikke, at de brokker sig over den "kedelige" undervisning. Lærerne oplever altså, at børnene er loyale og gør, som der forventes, også selv om det er "kedeligt".

I undervisningen inddrages overvejende dansk og nordisk litteratur

Når det gælder læremidler og instruktionsmaterialer, der bruges i undervisningen, trækkes der ifølge lærerne primært på danske og nordiske forfattere og litteratur, der afspejler verden i et dansk, nationalt perspektiv. **Det sker især i danskfaget:**

"I dansk, der kan man nok ikke (...). Eller de tager måske ikke specielt højde for det, men det tror jeg måske heller ikke er (...) Det er mere vigtigt, det er nogle fornuftige tekster, der er"
(Jesper).

Jesper udtrykker her, at det ikke nødvendigvis er et problem, at der primært inddrages danske og nordiske forfattere i danskundervisningen, for det er kvaliteter ved teksterne, som er det vigtige. En anden af lærerne, Marie, forklarer, at hun ikke selv inddrager udenlandske forfattere, fx fra lande, som eleverne kommer fra:

Nej, det har jeg faktisk ikke gjort. Men det er også, fordi jeg ikke kender noget derfra [alle griner]. Bare jeg gjorde. Nej, det gør jeg egentlig ikke. Det er meget nordisk (...) Vi skal jo igennem noget, altså. Det bliver sådan lidt ikke (...) De skal have, de skal igennem Astrid Lindgren, Kim Fupz og – altså, der er de der, de skal have (Marie).

Marie giver lidt i spøg udtryk for, at hun ikke kender forfattere fra fx arabisktalende lande, som nogle af drengene kommer fra, men at hun ville ønske, hun gjorde. Dog problematiserer hun heller ikke, at det primært er dansk og nordisk litteratur, som inddrages i undervisningen. Hun henviser her til kravene i Fælles Mål for dansk; at der jo er nogle bestemte (nordiske) forfattere, som eleverne skal have kend-

skab til. I realiteten har lærerne dog metodefrihed og, kunne man hævde, mulighed for at vælge læremidler og inddrage tekster, der afspejler et bredere udsnit af kulturer, hvis de ønsker det.

Selv om lærerne ikke generelt giver udtryk for, at det er vigtigt at inddrage forfattere fra andre kulturer i undervisningen, er der dog en af lærerne, som fortæller, at han er opmærksom på at vælge tekster, som repræsenterer noget alment på tværs af kulturer.

Sammenfatning

Gennem en årrække har målinger vist, at etniske minoritetsdrenge læringsudbytte er lavere end etnisk danske elever i den danske folkeskole. Tidligere forskning har peget på, at en af årsagerne kan være, at de professionelle – på trods af gode intentioner – ofte bidrager til marginalisering af disse børn. Formålet med denne caseanalyse har været at undersøge, hvilke marginaliseringsprocesser der kan være tale om, og hvordan de slår igennem i forhold til læringsudbyttet. Fokus har været på lærernes didaktiske rammesætning af undervisningen. Det styrende forskningsspørgsmål for undersøgelsen har som nævnt været:

Hvordan oplever drenge med anden etnisk baggrund end dansk i 3. klasse undervisningen, lærerne og det faglige udbytte af undervisningen? Og hvordan erfarer og reflekterer lærerne over deres didaktiske rammesætning i relation til at fremme etniske minoritetsdrenge læring?

Undersøgelsen viser, at drengene i caseklassen generelt er glade for at gå i skole. De er glade for deres lærere, de samarbejder og udviser loyalitet over for lærernes måde at rammesætte undervisningen, herunder reguleringen af elevernes sociale adfærd. Der er således ikke noget, der tyder på, at drengene på dette klassetrin har udviklet modstand mod skolen (Gilliam, 2009; 2018).

Fundene peger dog også på, at drengene ofte oplever at være fagligt udfordret, så det er svært at koble sig på undervisningen, og de kan opleve mangel på støtte fra lærernes side. Når det gælder drengenes særlige kulturelle baggrund og erfaringer, inddrages disse, ifølge drengene, ikke meget i skolens undervisning. De efterlyser det til gengæld heller ikke.

Vendes blikket mod lærerne, viser undersøgelsen, at deres kulturforståelse overvejende er klassisk og assimilationsorienteret. Der er altså tale om en kulturforståelse, som er statisk: Lærerne beskriver de etniske minoritetsbørns kulturelle baggrund i generaliserede vendinger og ofte med fokus på "mangler" i forhold til at klæde børnene på til skolelivet. Den danske kultur fremstår som en bagvedliggende normalitet, som de "andre kulturer" måles i forhold til. En enkelt lærer trækker dog på en mere kompleks og processuel kulturforståelse og forsøger at etablere et ligeværdigt kulturmøde i klassen.

Når det gælder lærernes didaktiske refleksioner og praksis, viser fundene, at lærerne opfatter de etniske minoritetsdrenge sproglige forståelse som mangelfuld, ligesom de mener, at drengene ofte mangler den nødvendige forforståelse og forhåndsviden til at kunne indgå i undervisningen på lige fod med etnisk danske elever. Lærernes didaktiske "svar" på disse udfordringer er overvejende et stærkt strukturelt sprogligt fokus og at sænke det faglige niveau i undervisningen. Lærerne synes ikke i videre omfang at forsøge at stilladse de etniske minoritetsdrenge deltagelse i undervisningen, hvilket kræver en mere reflekterende og diskuterende deltagelsesform. En hovedopgave i indskolingen er, ifølge lærerne, at lære eleverne at lytte og holde fokus, hvilket især de etniske minoritetsdrenge har svært ved. Lærerne mener, at det bedst kan læres i en undervisning med en stram struktur med gentagelser, selv om den måtte forekomme "kedelig". I undervisningen trækker lærerne overvejende på læremidler og instruktionsmaterialer, der har et dansk eller nordisk udgangspunkt – med henvisning til fagenes Fælles Mål.

Det generelle indtryk er, at lærernes didaktiske refleksioner fremstår ukoordinerede og som den enkelte lærers egen sag.

Banks kulturbegreb genbesøgt

Set i lyset af Banks begreb om multikulturel pædagogik (Banks, 2019) efterlader de opridsede mønstre i lærernes didaktiske refleksioner og praksis ikke indtrykket af en pædagogik, der har et multikulturelt udgangspunkt. Omdrejningspunktet i en sådan pædagogik er at sikre alle eleverne deltagelsesmuligheder i undervisningen.

For at det kan ske, er det ifølge Banks helt centralt, at undervisningen indholdsmæssigt og formmæssigt er baseret på kulturel diversitet og mangfoldighed, og at alle børns livserfaring og kulturelle kompetencer inddrages. Alle børn skal kunne identificere og spejle sig i skolens undervisning. Som fundene i caseanalysen indikerer, står et sådant perspektiv ikke centralt i lærernes didaktiske praksis. Hverken når det gælder inddragelse af læremidler med forskellige kulturelle udgangspunkter og mangfoldighed i fortællerposition (indholdsintegration), eller når det gælder inddragelse af elevernes livserfaring og kulturelle kompetencer (lighedsskabende pædagogik) i den daglige undervisning. Selv om lærerne i caseklassen søger at tilpasse undervisningen til de etniske minoritetsdrenge, sker det overvejende ved at sænke det faglige niveau frem for at invitere drengene til at bidrage med deres særlige livserfaringer og kulturelle kompetencer.

Man kan tillige hævde, at lærernes lave faglige forventninger og generaliserede "mangelsyn", når det gælder drengenes kulturelle bagage, er i modstrid med Banks princip om en skolekultur, der er præget af *empowerment*. En sådan kultur vil netop være kendetegnet ved et fravær af stereotypiseringer, ligesom der vil være høje faglige forventninger til alle elever.

Man kan antage, at caseskolens individualiserede pædagogiske kultur, når det gælder udvikling af rammer for en undervisning, der involverer mange børn med anden etnisk baggrund, kan være medvirkende til, at en overvejende klassisk, monokulturel tænkning og orientering reproducere i skolens praksis. Når dette er konstateret, kan der dog være god grund til kort at vende tilbage til selve begrebet "multikulturel pædagogik" og fremhæve en række kritiske refleksioner i forhold hertil, som caseanalysen også har givet anledning til.

Refleksionerne handler primært om en kritik af Banks underliggende kulturforståelse i forbindelse med begrebet "multikulturel pædagogik". Selv om Banks af flere (og sig selv) vurderes at have bevæget sig i retning af en mere kompleks, konstruktivistisk kulturforståelse (jf. ovenfor), har den heuristiske anvendelse af hans begreber og principper i caseanalysen tydeliggjort træk fra en essentialistisk kulturforståelse.

Det kommer blandt andet til udtryk i princippernes stærke betoning af kulturel diversitet (at skolen skal repræsentere forskellige kulturer og grupper), og i hans fokus på, at eleverne har særlige kulturelle kompetencer, der skal tilgodeses. Bag disse betoning – kan man hævde – ligger der implicit en forståelse af, at kultur er noget, som individer har og deler med en gruppe eller en nation, og som styrer den enkeltes valg og handlinger. Kulturel forskellighed fremstilles med andre ord som efterstræbelsesværdigt, og man fornemmer, at et vigtigt mål for Banks er at synliggøre minoritets-elevens oversete kultur.

Banks argument er endvidere, at netop et sådant fokus på kulturel diversitet i pædagogikken har afgørende betydning for minoritets-elevens deltagelse i undervisningen. I caseanalysen kan denne pointe ikke umiddelbart genkendes. Drengene med etnisk minoritetsbaggrund i casen er fx ikke, som det fremgik, specielt optaget af, at deres "særlige" kulturelle erfaringer skal bringes i spil i undervisningen. Og det synes ikke at være en væsentlig forudsætning for deres deltagelsesmuligheder.

I et selvkritisk perspektiv kan man sige, at denne kritik af Banks i et vist omfang peger tilbage på caseanalysens indhold og analyser. Sagt med andre ord kan der – med anvendelsen af Banks principper som heuristisk redskab i analysen – utilsigtet være lagt for stor vægt på betydningen af et fokus på kulturel diversitet i lærernes møde med eleverne og på betydningen heraf for elevernes deltagelsesmuligheder.

Uagtet dette peger caseanalysens fund dog stadig på en række væsentlige problemer i forhold til de etniske minoritetsdrenge deltagelsesmuligheder, og de giver dermed en indikation på nogle af de marginaliseringsprocesser, der kan være virksomme i skolens praksis, og som kan bidrage til, at etniske minoritetsdrenge opnår et lavere læringsudbytte end etnisk danske elever.

Marginaliseringsprocesserne bliver måske særligt synlige i det forhold, at børnene på forskellig vis kan have svært ved at koble sig på undervisningen, og at deres kulturelle bagage af lærerne klassificeres som mangelfuld i forhold til etnisk danske elever.

Selv om drengene endnu er glade for skolen og lærerne, må man formode, at den manglende mulighed for at koble sig på centrale dele af undervisningen, de manglende mestringsoplevelser og det negative syn på deres kulturelle bagage – i kombination med en kedelig undervisning med fravær af variation – over tid kan påvirke drengenes læringsmotivation og forhold til skolen negativt.

Endelig kan det tyde på, at lærernes snævre strukturelle, sproglige fokus i undervisningen og lave faglige forventninger kan betyde, at disse drenge ikke får udviklet de nødvendige analytiske kompetencer, der kræves for at kunne deltage og få fuldt udbytte af undervisningen videre i skoleforløbet.

Set i et mere overordnet perspektiv tegner analysen således et billede af, at kulturelle stereotyper og klassificeringer på mange måder reproduceres i caseklassen, og at de indirekte kan have betydning for drengenes læringsudbytte. Der er dog også eksempler på "åbninger", hvor der opstår mulighed for, at normer, værdier og identiteter løbende forhandles og potentielt forandres. Det sker, når en af lærerne fx prøver at etablere et ligeværdigt kulturmøde i klassen – ved at invitere alle elever til at byde ind med deres hverdagserfaringer. Dermed forsøger læreren at få skabt en ny, fælles kultur, hvor børnene på tværs af forskellige etniske baggrunde og erfaringer respekterer hinanden.

I praksis kan det være en vanskelig øvelse for lærerne at etablere sådanne ligeværdige kulturmøder i skolens rum, alene fordi monokulturel tænkning og kulturelle stereotyper og klassificeringer er indlejret på et dybt samfundsmæssigt plan.

Caseanalysens fund indikerer, at et vigtigt skridt eller en forudsætning kan være, at der sker en afindividualisering af den pædagogiske kultur, og at der på den enkelte skole skabes plads til fælles faglige og didaktiske refleksioner og planlægning.

Litteratur

- Banks, J.A. (2019). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, MA: Pearson Education.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buchardt, M. (2016). *Skolens produktion af kultur og identitet I Laursen, P.F. & Kristensen, H.J. (red.). Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buchardt, M. & Fabrin L. (2012). *Interkulturel didaktik – introduktion til teorier og tilgange*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buchardt, M. & Fabrin, L. (2010). *Kultur i kulturfagene – en interkulturel og transnational læreplan i klasserummet – et aktionsforskningsprojekt*. København: Københavns kommune & Forlaget UCC.
- Butters, N.B. & Bøndergaard, J.T. (2010). *At gøre kultur i skolen – interkulturel praksis i historieundervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2020). *PISA Etnisk 2018*. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Eriksen, T.H. & Sørheim, T.A. (2016). *Kulturforskelle. Kulturmøder i praksis*. København: Munksgaard.
- Foldspang, L. (2014). *Indvandrerdrengene har sværere ved at få en uddannelse*. København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Frederiksen, P. (2019). De "vanskelige" drenge: Når dynamikker i skolens fællesskaber resulterer i stærke kønskonstruktioner og modstand mod skolens læringsdagsorden. *Unge Pædagoger*, 80(1), 29-35.
- Gholamian, J. & Jensen, I. (2014). *Fra multikulturalisme til transkulturalisme*. I Bilfeldt, A., Jensen, I. & Andersen, J. (red.). *Rettigheder, empowerment og læring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen. Modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, L. (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske: Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, J. (2016). *Multikulturel og interkulturel pædagogik i skolen*. I Laursen, P.F. & Kristensen, H.J. (red.). *Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2006). *Multikulturalisme, antiracisme, kritisk multikulturalisme: overvejelser om en debats fravær*. I Horst, C. (red.). *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Vejle: Kroghs Forlag.
- Lagermann, Colding, L. (2014). *Unge i – eller ude – af skolen? Marginaliseringsprocesser og overskridende forandringsbevægelser blandt udskolings elever med etnisk minoritetsbaggrund*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Laursen, H.P. (2001). *Magt over sproget – om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelsen*. København: Akademisk Forlag.
- Mansour, N. (2020). *Multikulturel litteratur i danskfaget. Kulturer, læsemåder og litterær inklusion*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume 1). What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- UIM (Udlændinge- og Integrationsministeriet) (2017). *Mange unge efterkommere er hverken i beskæftigelse eller uddannelse*. Uim.dk, 4. januar. København: Udlændinge- og Integrationsministeriet.
- VIVE (2019). *Unge uden job og uddannelse – hvor mange, hvorfra, hvorhen og hvorfor. En kortlægning af de udsatte unge i NEET-gruppen*. København: VIVE.
- Yin, R.K. (2010). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Børn og unges onlinefællesskaber på kanten –forebyggelse gennem den gode dialog

Formålet med denne artikel er at beskrive børn og unges onlinefællesskaber "på kanten" med særligt fokus på de dynamikker, som kan føre til polarisering og/eller onlinehad. Artiklens vidensgrundlag bygger på en desk research (Kortlægning af viden om forebyggelse af ekstremisme online blandt børn og unge, Petersen og Peters, 2020) og to fokusgruppeinterviews med syv unge. I artiklen diskuterer vi desuden, hvordan vi kan forstå begrebet udsathed i forhold til ekstremisme online, ligesom vi med udgangspunkt i begreberne rationel nysgerrighed og dialogisk rum (dialogical space) præsenterer en tilgang til, hvordan fagprofessionelle og andre voksne kan blive bedre klædt på til at engagere sig i dialoger med børn og unge, så forebyggelsesarbejdet kan lykkes bedre.

Nøgleord: onlineliv, inklusion, eksklusion, onlinehad, forebyggelse, dialog, rationel nysgerrighed.

Introduktion

Børn og unges hverdag bevæger sig i dag mellem online- og offlineliv, hvilket giver adgang til nye former for fællesskaber. Samtidig risikerer børn og unge i disse bevægelser at støde på hadefulde ytringer, som på nedsættende vis beskriver andre personers køn, seksualitet, etnicitet, tro eller sociale status. Desuden er det blevet nemmere selv at op-søge sociale onlineplatforme med ekstremistisk og voldsomt indhold, fx på Reddit, 4Chan, Snapchat, i Facebookgrupper eller via lukkede Discord-servere. Der kan være tale om ubehagelige konspirations-teorier, memes eller billeder, der dukker op på delingsplatforme, og som formidler dehumaniserende opfattelser af andre.

Når vi i artiklen bruger termen "på kanten" er det således ikke dér, hvor der udfoldes ekstremisme eller foregår eksplicitte radikaliseringsprocesser, men dér,

hvor der eksempelvis opstår ekkokamre og gruppe-tilhørsforhold, som fremmer onlinehad og polarisering mellem grupper af børn og unge. Det kan også være dér, hvor de udsættes for upassende indhold, fx i form af ekstreme voldsvideoer. På kanten kan også være dér, hvor der sker intimidering og krænkelse, enten internt i gruppen eller i forhold til andre grupper/individer, eller hvor der udtrykkes en vrede vendt mod demokratiet og det etablerede samfund.

Forskningsspørgsmålet lyder således: Hvilke mekanismer skal vi være særligt opmærksomme på i forhold til børn og unges onlineliv på kanten, og hvordan kan fagprofessionelle og andre voksne via et dialogisk afsæt være med til at forebygge, at det udvikler sig ekstremt?

Artiklen beskriver først kort en række almene tendenser knyttet til onlinelivet, og den bevæger sig dernæst til fænomenerne polarisering og onlinehad, herunder upassende eller hadefuldt indhold. Herefter undersøges det, hvordan syv unge oplever at blive udsat for ekstremistisk indhold online eller endda selv bliver udøvere af fx onlinehad. Afslutningsvis præsenterer vi, dels ud fra et dialogisk afsæt, dels på baggrund af, hvad de unge selv siger, hvordan fagprofessionelle kan engagere sig i børn og unges onlineliv på en åben og nysgerrig måde.

Metode, vidensgrundlag og afgrænsning

Omdrejningspunktet for denne artikel er forsknings- og udviklingsprojektet *Kortlægning af viden til brug for udvikling af uddannelse om forebyggelse af ekstremisme online for kommunale medarbejdere, der arbejder med børn og unge*, som er gennemført i 2019-2021 i et samarbejde mellem Professionshøjskolen Absalon, UCL, Red Barnet og Nationalt Center for Forebyggelse af Ekstremisme. Hovedleverancen i projektet var at bidrage til forebyggelse af ekstremisme online

blandt børn og unge ved at udvikle og afholde et uddannelsesforløb for SSP-medarbejdere og andre fagprofessionelle.

Artiklens primære videnskabelige afsæt er en *desk research* udarbejdet på baggrund af almen praksis for systematiske litteratur- og databasesøgninger (Petersen og Peters, 2020). Til grund for den *desk research*, som var en del af projektets videnskortlægningsopgave, lå to undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvilken viden eksisterer der om ekstremisme online og veje ind i ekstremisme med relevans for forebyggelse i Danmark, herunder viden om en række fænomener, der er vurderet særlig relevante for at forstå de indfangningsprocesser, som kan foregå på nettet?
2. Hvilken viden eksisterer der om forebyggelse af ekstremisme online med henvisning til fænomenerne (de uddybes nedenfor) med relevans for forebyggelse i Danmark, herunder viden om målgrupper, metoder, værktøjer og organisatoriske strukturer, der understøtter den forebyggende indsats?

På baggrund af disse undersøgelsesspørgsmål udviklede vi en søgeprotokol, søgestrategi, søgestreng, valg af databaser samt in- og eksklusionskriterier, og vi gennemførte herefter en bred afsøgning og screening af national og international forskning publiceret i årene 2010-2019 (Petersen og Peters, 2020, pp. 6-7, 58-72). Undersøgelsesspørgsmålene inddrog en lang række fænomener, som blev identificeret i samarbejde med Nationalt Center for Forebyggelse af Ekstremisme, fx grooming, trolling, konspirationsteorier, misinformation, propaganda, hadefulde ytringer og dehumaniseringstendenser, som alle beskrives mere indgående i den nævnte *desk research*. I alt blev 611 publikationer gennemgået i den brede screening.

Heraf blev 39 publikationer udvalgt som basis for at udarbejde rapporten. Disse fordelte sig på 18 fagfællebedømte tidsskriftsartikler, 8 forskningsbaserede publikationer, 12 formidlingstekster og 1 avisartikel.

Ud over denne *desk research*, som giver et solidt teoretisk fundament for at forstå de dynamikker, som foregår i onlinefællesskaber, og hvilke typer af forebyggelsesindsatser, som der er evidens for virker, trækker vi i denne artikel også på to semistrukturerede fokusgruppeinterviews med syv unge i alderen 14-17 år. De fortæller, hvilke sociale, psykologiske og tekniske mekanismer der har indflydelse på deres onlineliv, og hvilken betydning de har (interviewene er udført af lektor, ph.d. Lene Kofoed Rasmussen i 2019).



Disse fokusgruppeinterviews blev udført som en del af forsknings- og udviklingsprojektets kortlægning. Formålet var at undersøge, hvilke udfordringer de unge selv oplever online, og hvordan de kommunikerer med de voksne om deres onlineliv. Begge interviews blev foretaget ud fra en fænomenologisk tilgang, hvor fokus var på de unges egne hverdagsoplevelser og erfaringer (se Kofoed Rasmussen i dette tidsskrift for en uddybning).

De to fokusgruppeinterviews blev først lavet med tre drenge, Aksel, Aysin og Valdemar, og derefter med fire piger, Agnes, Anssam, Naya og Freja. I artiklen bruger vi de unges fortællinger til at nuancere og kvalificere pointer fra vores *desk research* og ikke mindst til at tydeliggøre, hvor og hvordan de unge oplever, at fagprofessionelle og andre voksne kan indgå i en dialog om deres onlineliv.

Onlineliv og fællesskabsdynamikker

En stor del af børn og unges vågne timer tilbringes på nettet. På sociale medier deles holdninger, smag, musik, erfaringer, oplevelser og tanker – og i spil kommunikeres, samarbejdes og forhandles der indenfor bestemte rammer og regler. Mange børn og unge skelner ikke mellem at være online eller offline, og ofte smelter de to dimensioner sammen til én social virkelighed (MBU, 2018).

Således er børn og unges onlineliv er i dag væsentligt anderledes end for blot 10-15 år siden. For det første er de mere ”på”, og en stor del af deres sociale liv foregår online med daglige rutiner, hvor de systematisk tjekker aktuelle platforme (Boyd, 2014). For det andet har de sociale medier og delingsplatforme, fx Snapchat, TikTok, Instagram og YouTube, gjort det muligt i højere grad at medvirke til at sprede og dele indhold, som kan udbredes til et større publikum, som igen kan dele indholdet videre. For det tredje foregår der en øget interaktion mellem de enkelte medier og platforme, hvilket betyder, at børn og unge, som eksempelvis gamer, samtidig ofte er aktive på andre platforme såsom Discord eller Snapchat, hvor ting, som foregår i spillet, kommenteres eller debatteres. Ondskabsfulde kommentarer, rygtedannelser og krænkende indhold kan således hurtigt spredes fra én platform til en anden og udvikle sig parallelt med offlinehandlinger (Petersen og Peters, 2020).

Da de unge blev spurgt om det bedste ved at være online, **svarede Aksel:**

”Sidde og snakke med folk, sådan mest. Skrive med folk, spille med folk. Et eller andet, hvor man er i kontakt med andre, hvad som helst, næsten.”

(Aksel).

Og Aysin stemmer i:

”Bare sådan møde andre, og så lære andre at kende. Og så, der er mange andre, der er meget anderledes end én, så det er også sjovt at finde ud af.”

(Aysin).

Kigger vi på både drengenes og pigernes fortællinger, understøtter de, at det at være online kan tilbyde et fællesskab og en samhørighed med andre. Både med dem, som man kender fra sit offlineliv, men også med helt nye mennesker. Online kan man således både pleje de venskaber, som man allerede har, men man kan også udvikle nye, tætte venskaber. **Agnes fortæller:**

”Jeg mødte to rigtig søde piger over Facebook, og vi talte i sådan to år, og de blev to af mine bedste venner.”

(Agnes).

Kontakter og tætte venskaber opstår altså naturligt online, uden at de unge behøver at mødes med hinanden i det fysiske liv. Det er en pointe, som understøtter, at det ikke længere giver mening skarpt at adskille online- og offlineprocesser.

Onlinelivet kan dog også bruges til andre ting end at knytte venskaber. Det kan bruges til at "slå tiden ihjel", som underholdning, og det kan invitere til ny læring. **Aksel fortæller:**

"Man finder også, altså man lærer flere ting også. Man finder ud af, hvad der sker ude i verden."
(Aksel).

At dele, at danne venskaber, at lære, at have det sjovt og at slå tiden ihjel er således alle aspekter, som drager, og som de unge finder betydningsfuldt ved deres onlineliv. Samtidig er det vigtigt at lægge mærke til, at det først og fremmest er de positive sider ved onlinelivet, som de unge fremhæver, når man spørger til deres oplevelser med at være online. De fremhæver ikke polariserings-tendenser og oplevelser af hadefuldt indhold.

In- og eksklusion i on- og offlineliv

Når det alligevel giver mening at kigge på de problematiske tendenser online, skyldes det, at vi ved, at deltagelse på internettet har en identitets-skabende rolle og tilbyder unge et fællesskab, en fælles interessedyrkelse og et verdensbillede, hvor de gensidigt kan bekræfte hinanden (Sunde, 2013; Lange, 2018). Længslen efter at høre til og være en del af et fællesskab er et eksistentielt behov, som vi alle deler, og især børn og unge søger at indgå i en social kontekst eller et tilhørsforhold til en gruppe, som de kan være en del af (Hansen, 2011; se også Lange, 2018). Forholdet mellem online- og offlineprocesser er komplekst, og det, som sker online, skal altid ses i en kompleks sammenhæng, hvor der er mange forskellige psykologiske, sociale og samfundsmæssige faktorer i spil (MBU, 2018).

In- og eksklusionsprocesser foregår ofte simultant offline og online: Offline foregår de i skolegården, klubben eller klasseværelset, og online foregår de i et "digitalt spor", som udspiller sig på de platforme og sociale medier, som børn og unge anvender. Dette kan Anssam godt nikke genkendende til. I 5. klasse oplevede hun at blive uvenner med en pige fra klassen. Et uvenskab, der trak spor ind i onlinelivet, og som mandede ud i, at hun modtog

en lang række negative og ekskluderende beske-der fra sine klassekammerater:

"(...) 5. klasse, det var ikke et godt år. Ej, det var bare, jeg var blevet uvenner med en pige fra min klasse, og så blev sådan – vendte hele klassen sig sådan dér imod mig, og jeg fik (...) Og så, hvad hedder det, var det bare sådan, at alle vendte sig mod mig, og jeg fik nogle rigtig dårlige beskeder fra de fleste i min klasse."
(Anssam).

Og Aysin har et eksempel på, hvad sådan nogle beskeder kan indeholde, hvis de bliver lagt som kommentarer på konkrete profiler på sociale medier:

**Det er bare sådan noget:
"Hvorfor lægger du den dér video op, du er dårlig til at danse, du er grim"
osv. Fordi man kan sagtens bare gå ind og lave en anonym bruger og så bare skrive det, man har lyst til.**
(Aysin).

Oplevelser af onlinefænomener på kanten

Som Hayes (2017) påpeger, er radikaliseringsprocesser ofte knyttet til børn og unges oplevelse af eksklusion og marginalisering. Samtidig peger han på, at børn og unge, der oplever støtte fra deres familier og skoler og føler sig accepteret af samfundet, udvikler de nødvendige beskyttelsesfaktorer, der skal til for ikke at blive radikaliseret. Forebyggelsen bør derfor ikke fokusere særligt på grupper af individer, som er baseret på hudfarve, national oprindelse eller religiøs tilknytning, da dette blot vil virke yderligere marginaliserende (Petersen og Peters, 2020). I stedet bør fokus være på at bygge børn og unges modstandskraft op,

således at de kan modstå ekstremisme online (Hayes, 2017).

I interviewene blev både drengene og pigerne spurgt om, hvad de oplevede som det værste ved at være online. Og her tydeliggjorde særligt drengene tidspunkter, hvor de oplevede uintenderet at blive eksponeret for ekstremistisk indhold.

”Eller også nogle gange de videoer, man får sendt eller ser ved en fejl. De kan også en gang imellem være lidt ubehagelige.”
(Valdemar).

”Men det er også det, der er på nettet, jo. Du kan bare blive tilføjet til en gruppe, du skal ikke spørge om lov eller noget. Folk kan bare tilføje dig til noget og så sende noget ind. Du ved ikke, hvad det er på forhånd, de sender dig.”
(Yasin).

At blive udsat for upassende og/eller hadefuldt indhold på nettet er således ikke noget, man som barn eller ung selv behøver at opsøge. I spil og på sociale medier er det, ifølge de unge, ikke unormalt pludselig, og ofte helt uden sammenhæng, at blive eksponeret for videoer, billeder, holdninger og meninger, som man ikke selv aktivt har søgt efter eller efterspurgt.

Dette synes de unge ikke at sætte spørgsmålstegn ved, selv om Aksel dog har et bud på, hvorfor det nogle gange sker i større grad end andre:

”Ja, den (algoritmen, red.) kigger efter, hvad det er, du godt kan lide, og så viser den dig mere af, hvad du godt kan lide. Så finder den noget som det (...) Hvis det er, du har liket en eller anden, der bliver skudt, så prøver den at finde noget mere om sådan noget.”
(Aksel).

Aksel er altså klar over, at når man søger information på nettet, sker det på grundlag af søgema-skiner, som er baseret på algoritmer. Algoritmerne har stor betydning for, hvad der bliver tilgængeligt for os på nettet, og de store techvirksomheder forsøger i stigende grad at skabe algoritmer, som kan forstyrre og slette upassende indhold (Statt, 2020). Alligevel har Aksel eksempler på, hvordan algoritmerne også gør det modsatte – nemlig eksponerer ham for mere af det, som han liker, og som han dermed potentielt gerne vil se mere af. Også selvom hans første klik ikke skulle forstås som en anmodning om mere.

Når Aksel fortæller, at han har liket en ”upassende” video eller et billede, kan man måske undre sig over, hvorfor han gjorde det i første omgang. Især når han nu er bevidst om, hvordan algoritmerne fungerer. **Dette har Valdemar dog et godt bud på:**

”Jeg er mere sådan, jeg kan godt lide at se, hvad der sådan sker, og hvordan folk kan være og sådan noget. Det er ikke sådan – det påvirker ikke mig specielt meget at se sådan en alvorlig video.”
(Valdemar).

Ifølge Valdemar kan nysgerrighed blive en særlig drivkraft, når han tilgår sider, grupper og videoer, som han egentlig oplever har et upassende ind-

hold. Det er spændende, fordi det kan sige noget om, hvad mennesker er i stand til, ligesom det også er med til at markere og tydeliggøre egne grænser.

Drengene fortæller, at det upassende indhold er til stede mange steder, men deres egen opfattelse er, at det ikke er farligt for dem og heller ikke påvirker dem, selvom de i interviewet gentagne gange tydeliggør, at det ikke er rart at blive eksponeret for den slags indhold.

"(...) Så er det bare sådan, ja, lader det bare gå. Man glemmer det efter et stykke tid, så det er lige meget..."

(Valdemar).

"(...) Os tre her vi er ikke nogen sarte sjæle..."

(Valdemar).

Bevægelsen mellem at være tilskuer og udøver

Ifølge de unge er det ikke kun uintenderede eksponeringer, der finder sted. Både pigerne og drengene fortæller om eksempler på langt mere lokale og sociale problematikker, som finder sted online, men som også er knyttet til de unges offlineliv.

Flere undersøgelser viser, at såfremt man er udsat for eller tilskuer til onlinehad, så øges risikoen for, at man også selv bliver udøver af onlinehad betragteligt. Wachs og Wright (2018; 2019) konkluderer på baggrund af to større kvantitative studier, at der er en sammenhæng mellem at være tilskuer til onlinehad og at være udøver af onlinehad. De konkluderer desuden, at "toxic online disinhibition" hos de unge, her oversat til manglende mentaliseringssevne, har indflydelse på, hvem der bliver udøvere af onlinehad. Manglende mentaliseringssevne skal her forstås som en manglende evne til at sætte sig ind i andres og egen adfærd ud fra de mentale tilstande, der kan ligge bag.

En tredje undersøgelse viser, at højere niveauer af assertiv coping (det vil sige at kunne udtrykke sine følelser, fortælle andre om det onlinehad, som man møder, eller at anmelde det) svækker sammenhængen mellem at være tilskuer til onlinehad og udøver af onlinehad (Wachs et al., 2019). Dette fund indikerer altså, at det at reagere på eksponering for onlinehad, ved fx at anmelde det eller tale om det med venner eller andre, kan være med til at reducere sandsynligheden for et aggressivt modsvar.

I fokusgruppeinterviewet var det især drengene, der gav udtryk for at de "ikke er sarte sjæle", hvilket kan indikere, at der blandt drenge og piger er forskellige normer for, hvornår en bestemt adfærd eller sprogbrug opfattes som ubehagelig eller på kanten. Drengene vil måske gerne signalere, at selvom de ikke "synes, det er specielt dejligt", når nogen i et spil råber ad dem, eller når de på anden vis bliver udsat for ekstremt eller upassende indhold, så er de i stand til at glemme det og bliver ikke påvirket af det.

Undersøgelserne ovenfor peger dog på, at gennem det at være vidne til onlinehad rykkes grænserne for, hvilken adfærd der betragtes som acceptabel, passende og måske endda beundringsværdig. **Særligt Freja har et konkret eksempel, hvor hun havde svært ved at genkende sine egne handlinger:**

"(...) Vi blev alle sammen sure på Sabrina og der var ikke rigtig nogen grund til det. Jeg var meget anderledes dengang, jeg gik bare med til ting. Men dengang det var sådan, det var meget slemt, fordi at vi blev bare alle sammen sure på hende og begyndte at skrive alle mulige ting til hende og sådan noget."

(Freja).

"Det var nogle latterlige ting."

(Agnes).

**”Ja, det var nogle rigtig dumme ting
– og også sådan, at jeg kiggede
tilbage på det på et tidspunkt,
og det var sådan, at jeg følte,
at jeg var en helt anden person.”**

(Freja).

Der mangler dog flere både kvantitative og kvalitative undersøgelser af sprogets og udtryksformernes betydning for børn og unges oplevelser af at være udsat for ubehagelige fænomener eller adfærd grænsende til onlinehad.

At være udsat eller at være udsat for?

Kigger vi på de unges fortællinger og på forskningen, er det således en væsentlig pointe, at det ikke nødvendigvis er bestemte børn og unge, der er særligt udsat for at modtage upassende indhold eller selv blive udøvere. Børn og unge, der er online, oplever mangeartede in- og eksklusionsprocesser i de fællesskaber, som de indgår i. Alle kan blive udsat for hadefuldt indhold, men kan samtidig også, måske næsten uden selv at lægge mærke til det, blive udøvere af upassende adfærd online.

Hvorvidt og hvordan et barn eller en ung kan blive involveret i polarisering og hadefuldt adfærd synes derfor at hænge sammen med mange sammenvævede kræfter. Det kan således ikke blot knyttes til individkausale forhold. Kofoed advarer direkte mod at udpege nogle børn og unge som særligt ”udsatte”, idet vi dels risikerer at udpege nogle, som vi tror er udsatte, men ikke nødvendigvis er det, dels mister blikket for, at dynamikkerne i inklusions- og eksklusionsprocesserne er langt mere dynamiske, end et traditionelt eksklusionsbegreb lægger op til (Kofoed, 2019).

Positionen mellem at tilhøre et fællesskab og stå udenfor skifter hele tiden, og med de sociale medier er den blevet langt mere dynamisk og flydende. I det øjeblik, der opereres med for fastlåste positioner i form af enten ”udsat” eller ”velfungerende”, kan vi ikke få øje på de mere komplekse dynamikker, som kendetegner in- og eksklusionsprocesserne (Kofoed, 2019).

Positioner skifter – nogle gange synkront, andre gange asynkront. Online- og offlineliv vikler sig sammen og giver hinanden betydning. Intensiteten skifter hastighed og spor, og i alle disse forviklinger og sammenvævninger åbner og lukker børn og unges modtagelighed for ekstremisme online med forskellig styrke og mulighed. Børn og unge, som i en periode har en oplevelse af, at deres identitet eller tilhørsforhold er truet, kan således finde mening i sider og miljøer på nettet med ekstremistisk indhold, fordi der her tilbydes et fællesskab, som et barn eller en ung måske længe har været på jagt efter og/eller har manglet.

Socialpsykologiske studier af gruppedynamikker peger på betydningen af den gensidige bekræftelse af påstande og positioner i fællesskabet, som under bestemte forudsætninger kan føre til en radikaliseringsproces, hvor man gradvist udtrykker mere og mere ekstreme holdninger. Dermed udvikler fællesskabet sig gradvist hen imod en mere ekstrem position (Björge, 2018; Bartlett og Miller, 2010; Lange, 2018).

Lange (2018) beskriver i et casestudie en ung dreng, som gennem en årrække bevæger sig på kanten af onlinelivet med tendenser til ekstremistiske holdninger og meninger. På baggrund af et interview med drengen konkluderer Lange, at sociale medier og platforme, hvor ekstremistiske holdninger udspiller sig, har en tendens til at tiltrække unge på jagt efter et tilhørsforhold. Uopfyldte behov for socialitet og for at høre til kan drive børn og unge mod alternative fællesskaber, hvor ros, anerkendelse og positiv opmærksomhed bliver en væsentlig tiltrækningsfaktor. Grupperne kan på den måde tilbyde et tilhørsforhold og en identitet og fremfor alt en platform for en modstand mod det etablerede samfund. Nogle børn og unge opfatter det etablerede samfund som årsag til deres eksklusion og marginalisering eller oplevelse af diskrimination. Der er altså god grund til at ændre vores forståelser af børn og unge som særligt udsatte – for i stedet at tale om dem som nogle, der i større eller mindre grad er *udsat for noget*.

Der er dog stadig en række undersøgelser, som peger på, at børn og unge i udsatte positioner – med eksempelvis kriminalitet, ensomhed, ustabile

familieforhold under opvæksten – eller med en stærk længsel efter tilhørsforhold synes at være i særlig risiko for at finde vej ind i ekstremistiske fællesskaber (se Petersen og Peters, 2020; Ram-bøll, 2016). Halverson og Way (2012) understøtter denne pointe og fremhæver i deres undersøgelse, at børn og unge, som oplever at være ekskluderet, udenfor og/eller ensomme, kan være særligt udsatte i forhold til ekstremisme online. I studiet er der dog særligt fokus på, at børn og unges søgen efter tilhørsforhold og/eller genkendelighed hænger sammen med, hvorvidt de oplever en særlig forbindelse ("contact point"), som netop imødekommer deres behov. Det er altså mødet, der bliver afgørende for, om barnet eller den unge kan blive draget af ekstremistiske miljøer online.

På tværs af ovenstående undersøgelser er der således et udtalt fokus på faktorer som tilhørsforhold, accept, deltagelse og fællesskab, som har særlig betydning for, at børn og unge kan blive draget af ekstremisme online. Det er alt sammen noget, der knytter sig til de komplekse in- og eksklusionsprocesser, som alle børn og unge er en del af og møder i deres hverdagsliv, men som altså under visse betingelser kan udvikle sig i ekstrem retning.

Et dialogisk afsæt

Vores *Desk research* viste, at for at lykkes med forebyggelsesarbejdet bør børn og unge gennem uddannelse klædes bedre på til at modstå ekstremisme online. Den viste også, at der generelt er mangel på viden om, hvordan man kan knytte forebyggelsesarbejdet direkte didaktisk til skolens fag og fagfaglige mål og indhold (Petersen og Peters, 2020, pp. 39-42). Vi så desuden, at de lokale miljøer og netværk spiller en væsentlig rolle i forebyggelsen, idet de kan fungere som troværdige aktører for barnet/den unge. Generelt var det tydeligt, at der mangler viden om, hvordan barnets/den unges forældre og nære netværk, fx venner, lærere og lignende, konkret kan inddrages. Disse aktører viste sig næsten at være helt fraværende i forskningen.

Også i fokusgruppeinterviewene lagde de unge stor vægt på, at de tilgange, som voksne ofte trækker på, når de skal indgå i dialog med børn og unge om deres onlineliv, ikke er tilstrækkelige.

Nogle gange skaber de mere modstand end inddragelse:

"De skal vise, at vi også kan stole på dem på det punkt. Ja, at de rent faktisk sådan forstår, hvad det er vi mener og sådan noget."

(Yasin).

"Måske selv prøve lidt at være inde på de dér apps eller sådan noget. Sådan så de forstår lidt mere."

(Valdemar).

At voksne ofte ikke kender til de sider og sammenhænge, som børn og unge er en del af online, kan skabe en afstand mellem børn/unge og voksne, fordi det kan virke som om, at der ikke er en oprigtig interesse.

Agnes siger:

"Ja, jeg synes, at det er meget tit sådan noget dér: Så prøver de at forstå, hvad det er, men ikke helt forstår det, så de er sådan her: "Lad mig høre om det". Men de er ikke sådan rigtig interesserede."

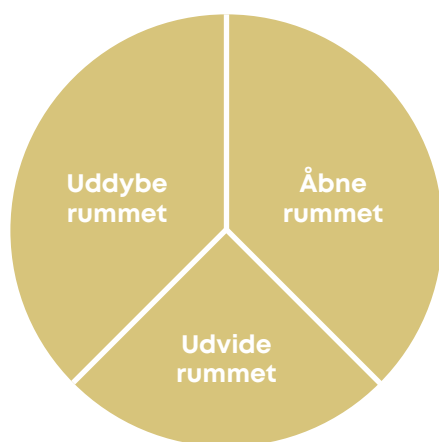
(Agnes).

Ifølge de unge er der således behov for, at de voksne omkring dem møder dem med interesse. De kan eksempelvis sætte sig ind i, hvilke sociale medier og platforme de unge interagerer på, og ikke mindst hvad der er formålet med dem.

Men de unge har mere på hjerte. **Freja uddyber:**

Så prøver de at sige det til dig, som om at du simpelthen ikke fatter noget som helst. Så det er ikke sådan noget dér, hvor man rent faktisk prøver at hjælpe dig. Det er mere bare sådan: "Sådan er det". Det er ikke sådan rigtigt, det er kun ensidigt, og det er næsten kritik, synes jeg meget tit (Freja).

For at imødekomme den ligeværdighed i dialogen, som de unge her efterspørger, kan der hentes inspiration i Wegerifs (2020) model for det dialogiske rum ("dialogical space").



Modellen er bygget op om den grundforståelse, at et dialogisk rum er defineret af åbenhed og en mangfoldighed af stemmer. I et sådant rum er det dialogen, der er i centrum, og ikke kampen om sandheden eller at opnå enighed. Meningen er, at man i stedet arbejder med, at rummet kan åbnes, udvides og uddybes (Wegerif, 2020; Neergaard, 2021).

Mange unge har den oplevelse, at når voksne omkring dem inviterer til dialog, så ender det ofte med sanktioner, andetgørelse, tabuisering og en kamp om sandheden (Lange, 2018, p. 49; Engsbros, 2018; Rasmussen, 2018). De voksne bliver ofte vrede, bange og urolige, når samtalen falder på følelsesladede temaer, fx konspirationsteorier, terrorisme, racisme, hadtale og grooming. Så hvordan kan fagprofessionelle og andre voksne i stedet arbejde med at åbne, udvide og uddybe det dialogiske rum?

For at kunne drage nytte af Wegerifs dialogiske model er der brug for, at vi standser op og træder et skridt tilbage. For inden vi kan starte en dialog og åbne rummet, må vi først tage afsæt i en rationel nysgerrighed. Begrebet *rationel nysgerrighed* har vi udviklet her for at skabe et udtalt fokus på, at når vi ønsker at gå i dialog med børn og unge om emner, som taler lige ind i følelserne, så er der behov for, at vi ikke blot gør det nysgerrigt, men også med parentes om alle de ofte irrationelle følelser, som det kan vække i os. Med dem følger der nemlig ofte en række af de problematikker, som børn og unge fortæller om, og som kan ende i konkrete sanktioner, skæld ud og/eller misforståede uenigheder.

Wegerif tydeliggør, at hvis man træder ind i en dialog med sine egne holdninger og meninger forrest, så kolliderer de med den anden parts, hvilket kan producere mistillid og nedbryde dialogen (Wegerif, 2020). At lade følelser styre en dialog kan sammenlignes med at sætte sine egne meninger og holdninger i forgrunden, og lader vi således følelserne gå forrest i dialogen med børn og unge, så nedbrydes og krakelerer den. Inden vi kan gå ind i en konstruktiv dialog med børn og unge må vi altså sætte parentes om følelserne og gå ind i dialogen med en rationel nysgerrighed. Herefter kan vi så begynde at åbne det dialogiske rum.

At åbne rummet kræver en oprigtig interesse, som kan ledes på vej af åbne autentiske spørgsmål såsom: "Hvad er TikTok?", "Hvordan bruger man det?", "Hvordan følger I hinanden?" osv. Netop sådanne spørgsmål kan åbne for en mangfoldighed af stemmer, fordi der med afsæt i den rationelle nysgerrighed og den oprigtige interesse ikke på forhånd ledes efter nogle særlige eller rigtige perspektiver, og således bliver konteksten i dialogen grænseløs. TikTok er ikke bare TikTok – TikTok kan være alt muligt på alle mulige måder.

Når man derefter gerne vil **udvide rummet**, er der brug for at være åben for at lære nye ting ved at engagere sig konstruktivt i andre perspektiver og bringe nye stemmer ind. Dette gælder for alle parter i dialogen. Når man får børnenes eller de unges egne perspektiver på, hvordan de ser og forstår mediet, så kan rummet udvides yderligere med nye og måske også forstyrrende perspektiver.

Man kan eksempelvis spørge: "Hvad mon dem, der har fundet på TikTok, har til hensigt med platformen?", "Hvordan tror du, at andre bruger den?" "Hvad siger dem, der ikke kan lide den?". En udvidelse kan på den måde åbne for mere nuancerede forståelser af et fænomen, og den kan samtidig forstyrre de første antagelser, tanker og holdninger, som man havde.

I en uddybning af rummet vender man så tilbage til sine tidligere antagelser og stiller nye spørgsmål til dem: "Hvor kommer den viden egentlig fra, som vi nu har fundet?", "Er der noget, vi ikke har fået øje på?", "Hvor sikre er vi på det, som vi tror, at vi ved nu?"

Her går man på den måde mere grundigt ind i de udvidelser, som man lavede tidligere, og forsøger at blive endnu klogere på perspektiverne.

Det er således fastholdelsen af en rationel nysgerrighed og bevægelsen mellem de tre dele i modellen, der kan hjælpe os med at holde dialogen åben, og som kan give børn og unge plads til at delagtiggøre os i deres tanker og følelser om onlinelivet og om de fordele og ulemper, som det synes at åbne og lukke for. En dialog, hvor formålet netop ikke er at blive enige og opnå konsensus, da en sådan vil lukke dialogen.

Konklusion

Vi har i denne artikel forsøgt at vise, hvordan børn og unges onlineliv kan være drevet af alt lige fra nysgerrighed, behovet for at opsøge og være en del af et fællesskab – til at dele viden, oplevelser, følelser og tanker og/eller at planlægge og samarbejde i et spilunivers.

Samtidig har vi vist, at det at blive udsat for upassende eller ekstremt indhold er ikke noget, som børn og unge selv behøver at opsøge for at møde det; de møder det alligevel.

Forskningen og fokusgruppeinterviewene med de unge tydeliggjorde, at alle børn og unge i princippet kan blive udsat for onlinehad eller ekstremt og voldspræget indhold online. Et fokus på netop at blive udsat for fremfor at være udsat (som noget individbåret) viste sig at være en vigtig pointe.

De sociale medier muliggør delingen af alt muligt indhold, og der er en hårfin balance mellem at være tilskuer til og selv at blive udøver af fx onlinehad og beslægtede fænomener.

Forskningen peger i relation hertil på en række beskyttelsesfaktorer og muligheder for at opbygge børn og unges modstandskraft. Gennem uddannelse og gennem det at møde forståelse hos fagprofessionelle og andre nære voksne, herunder også forældre, kan børn og unge klædes på til at modstå onlinefænomener på kanten. At være bevidst om og kunne udtrykke, at man fx har været udsat for onlinehad eller eksklusion, og mentalt at kunne sætte sig i andres sted, kan være med til at forhindre, at tingene udvikler sig ekstremt.

På den baggrund giver vi, ud fra Wegerifs dialogiske model, et bud på, hvordan de fagprofessionelle og andre voksne kan gå i dialog med børn og unge. Hermed tydeliggør vi, at for overhovedet at gå ind i en dialog med børn og unge, må vi som voksne først tage afsæt i en rationel nysgerrighed for herefter at åbne, udvide og uddybe det dialogiske rum.

Denne metode kan være med til at fremme, at børn og unge føler sig forstået og mødt, og den inviterer dem til at delagtiggøre voksne i deres tanker og oplevelser. Denne viden har vi brug for, hvis vi gerne vil hjælpe med at forebygge, at deres onlineliv bevæger sig ud over kanten og i en uhensigtsmæssig eller måske decideret ekstrem retning.





Litteratur

- Bartlett, J. & Miller, C. (2010). *The Power of Unreason: Conspiracy Theories, Extremism and Counter-Terrorism*. Demos Report. London: Demos.
- Bjørge, T. (2018). *Høyreekstremisme i Norge: Utviklingstrekk, konspirasjonsteorier og forebyggingsstrategier*. Oslo: Politihøgskolen.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated. The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Engsbro, S. (2018). Mellem dæmonisering og tabuisering i skolens rum. *Unge Pædagoger*, 3, 22-31.
- Halverson, J.R. & Way, A.K. (2012). The curious case of Colleen LaRose: Social margins, new media, and online radicalization. *Media, War & Conflict*, 5(2), 139-153.
- Hansen, H.R. (2011). (Be)longing – Forståelse af mobning som længsel efter at høre til. *Psyke og Logos*, 32(2), 480-495.
- Hayes, S.W. (2017). Changing radicalization to resilience by understanding marginalization. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 29, 153-159.
- Kofoed, J. (2019). In-og eksklusjonsprocesser er altid kollektive. I Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Graversen, L. (red.). *Ny udsathed i ungdomslivet*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Lange, J. (2018). De radikale børnemedier. *Unge Pædagoger*, 3, 45-50.
- MBU (Medierådet for Børn og Unge) (2018). *Nettets Vildveje*. København: Medierådet for Børn og Unge.
- Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning. Traditioner, teorier og metoder til praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Petersen, K.S. & Peters, R.A. (2020). Desk research. Kortlægning af viden om forebyggelse af ekstremisme online blandt børn og unge. København: Udlændinge- og Integrationsministeriet, Nationalt Center for Forebyggelse af Ekstremisme.
- Rambøll (2016). *Videnssyntese. Kortlægning af viden om ekstremisme og viden om forebyggelse af ekstremisme*. København: Udlændinge- og Integrationsministeriet, Nationalt Center for Forebyggelse af Ekstremisme.
- Rasmussen, L.K. (2018). Upassende elementer eller legitime deltagere? Skolens rolle i forebyggelse af radikaliserings. *Unge Pædagoger*, 3, 32-44.
- Statt, N. (2020). Facebook completely bans QAnon and labels it a "Militarized Social Movement". *The Verge*, 6. oktober. [Theverge.com](https://www.theverge.com).
- Sunde, I. (2013). *Forebyggning av radikaliserings og voldelig ekstremisme på internett*. Oslo: Politihøgskolen.
- Wachs, S. & Wright, M.F. (2019). The moderation of online disinhibition and sex on the relationship between online hate victimization and perpetration. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(5), 300-306.
- Wachs, S. & Wright, M.F. (2018). Associations between bystanders and perpetrators of online hate: The moderating role of toxic online disinhibition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1-9.
- Wachs, S., Wright, M.F., Sittichai, R., Singh, R., Biswal, R. ... & Maziridou, E. (2019). Associations between witnessing and perpetrating online hate in eight countries: The buffering effects of problem-focused coping. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 1-13.
- Wegerif, R. (2020). *Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum*. I Dysthe, O., Ness, I.J. & Kirkegaard, P.O. (red.). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Aarhus: Klim.

Det bedste og det værste. Om ekstremisme, følelser og udsathed i børn og unges onlineliv

Denne artikel bygger på interviews fra et projekt om forebyggelse af ekstremisme online blandt børn og unge. Den sætter fokus på børn og unges udsathed over for ekstremisme – set i lyset af den følelsesøkonomi, som hersker online. Analysen drejer sig om de følelser af nærhed og had, som syv unge forbinder med deres onlineliv, og om hvorvidt ekstremisme online giver efterklang i de unges hverdagsliv. Formålet er at kvalificere ændrede mønstre i udsathed over for ekstremisme. På den baggrund perspektiveres til den pædagogiske opgave for de fagprofessionelle, der arbejder med børn og unge.

Nøgleord: sociale medier, børn og unges onlineliv, ekstremisme online, ny udsathed, affektiv økonomi.

Indledning

Det er svært at sige noget om, hvem i målgruppen der er de sårbare på forhånd. Rigtig mange af dem, som vi støder på, er helt almindelige unge, som ikke umiddelbart er vurderet som værende i risiko (...) Det er, som om sårbarhed er blevet en anden ting. Måske er man bare sårbar som menneske i dag? (Pædagogisk konsulent og koordinator af onlinerådgivning for børn og unge).

Denne udtalelse faldt i forbindelse med en kortlægning af igangværende forsknings- og praksisinitiativer inden for området "forebyggelse af ekstremisme online blandt børn og unge" i et projekt om samme. Hvem er sårbare, i risiko eller udsatte, og hvem skal tilbud rettes mod? Det er til diskussion blandt praktikere og forskere, der arbejder med børn og unge.

Center for Ungdomsforskning har undersøgt, om man i dag kan tale om en ny form for udsathed (Görllich et al., 2019), der rammer bredere end "klassisk udsathed" – forstået som udsathed, der er forårsaget af en social baggrund med få økonomiske og uddannelsesmæssige ressourcer. Den klassiske udsathed eksisterer fortsat, men ifølge Center for Ungdomsforskning giver stadig flere undersøgelser andre årsagsforklaringer på unges udsathed og risiko for marginalisering. De peger også på, at flere unge med en social baggrund med ressourcer udviser tegn på psykisk mistrivsel og i nogle tilfælde også bliver marginaliseret (Görllich et al., 2019, pp. 26-27). Det ser ud til, at udsathed bliver mere udbredt og mere omskiftelig.

Projektet om forebyggelse af ekstremisme online blandt børn og unge, som artiklen bygger på, blev gennemført i et samarbejde mellem Professionshøjskolen Absalon, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole samt Red Barnet. Med udgangspunkt i de forandrede mønstre i udsathed havde vi i projektet en arbejdshypotese om, at tilstedeværelsen online forandrer alle børn og unges udsathed over for ekstremisme. Projektet blev til på baggrund af et opdrag fra Nationalt Center for Forebyggelse af Ekstremisme, og det ligger derfor i forlængelse af den nationale handlingsplan for forebyggelse og bekæmpelse af ekstremisme og radikaliserings (Regeringen, 2016). Heri angives det, at begrebet ekstremisme betegner:

personer eller grupper, som begår eller søger at legitimere vold eller andre ulovlige handlinger med henvisning til samfundsforhold, de er utilfredse med.

Men i stedet for at knytte ekstremisme entydigt til personer eller grupper kan ekstremisme (og radikaliserings) forstås som noget, der kan udvikle sig i relationer og dynamikker mellem mennesker (Rasmussen, 2018; Rasmussen og Mebus, 2018). I en tidligere handlingsplan fra 2014 indgik også "forenklede verdensopfattelser og fjendebilleder", "intolerance", og "afvisning af demokratiske værdier og normer" i definitionen af ekstremisme (Regeringen, 2014). Jeg forsøger mig her med en arbejdsdefinition af ekstremisme som *fænomener og dynamikker, der medvirker til at legitimere vold og dehumanisering ved at trække på forenklede verdensopfattelser, fjendebilleder, intolerance og politiske værdier*.



Hovedleverancen i projektet var en uddannelse for SSP-konsulenter og andre, der arbejder med børn og unge i kommunalt regi (SSP er det formaliserede samarbejde mellem skole, socialforvaltning og politi om kriminalpræventivt arbejde blandt børn og unge). Som led i forarbejdet til udvikling af uddannelsen blev der foretaget to gruppeinterviews med unge. Artiklen er baseret på arbejdet med dette projekt, og analysen er baseret på de unges oplevelser af deres online-liv, som det kom til udtryk i gruppeinterviewene. Opdraget gik på forebyggelse af ekstremisme online og byggede på en forståelse af, at SSP-konsulenter og andre fagprofessionelle kunne blive bedre til at forebygge ekstremisme ved at få viden om ekstremisme og metoder, der rettede sig mod ekstremisme. Vi satte imidlertid særligt fokus på de dynamikker som opstår, når børn og unge er i berøring med ekstremisme online, ud fra en opfattelse af at forebyggelse kan fremmes ved at undersøge, hvad der er på spil for børn og unge.

For at undersøge disse dynamikker vil jeg i denne artikel kigge på de følelser, som cirkulerer mellem børn og unge via sociale medier, i spil og i diverse apps, og på hvad ekstremisme online gør ved børns og unges følelser og deres venskaber, fællesskaber og fjendskaber. Der er fokus på den *affektive økonomi* (Ahmed, 2015) eller følelsesøkonomi, som udfolder sig på tværs af digitale og fysiske rum.

Artiklens forskningsspørgsmål er, hvilken betydning det har for børns og unges udsathed og modtagelighed for ekstremisme, at følelserne bliver medieret gennem digitale teknologier. Formålet er at undersøge, hvordan børn og unge er udsatte og sårbare over for ekstremisme qua deres online-liv. På den baggrund vil jeg perspektivere til, hvilke opgaver og udfordringer ekstremisme online genererer for de fagprofessionelle, der arbejder med børn og unge.

Teoretisk tilgang

I denne artikel trækker jeg på Sarah Ahmeds begreb om affektiv økonomi, hvor følelser ikke bor i individet, men er relationelle og involverer reaktioner og handlinger mellem objekter og subjekter (Ahmed, 2015, p. 8).

I denne optik er følelser ikke noget, som den enkelte har; følelserne skal i stedet forstås som sociale og kulturelle praksisser, som produceres i bevægelser og i forhold til noget eller nogen (Ahmed, 2015, p. 10). Følelserne er med andre ord et resultat af cirkulation, og der sker derfor også potentielt noget med følelserne, når cirkulationen intensiveres og accelereres, som det er tilfældet online. Følelserne bor hverken i individet eller i det sociale, men er snarere det, der producerer de overflader og grænser, som aftegner individer og det sociale som klart adskilte objekter (Ahmed, 2015, p. 10). Der er altså fokus på, hvad følelser gør, og hvordan de er med til at skabe subjekter. Med denne optik vil jeg forfølge især følelser af nærhed og samhørighed samt følelser af afsky og had, og hvordan disse følelser intensiveres online og vikles sammen med dynamikker vedrørende ekstremisme.

I analysen af nærhed og samhørighed trækker jeg især på en pointe om intimitet fra Laurent Berlant (1997). Ifølge Berlant forstås intimitet ofte som noget, der alene vedrører privatsfæren.

Dette syn på intimiteten – som noget, der udfolder sig intakt inden for privatsfæren – er med til at undertrykke de problemer, som uundgåeligt også opstår i intime relationer. For intimiteten og forestillingerne om den skabes også i det offentlige rum og forventninger til det liv, som man ønsker skal følge med intimiteten er i vid udstrækning udviklet gennem massemedier. Når forventningerne ikke indfries, og når intimiteten hører op, kan det – når det går til yderligheder – føre til "moraliske dramaer om fremmedgørelse og forræderi og frygtelige scenarier med tilsidesættelse og vold" (min oversættelse) (Berlant, 1997, p. 281). Så intimitet handler nok om det rare, der sker, når man oplever nærhed med andre i private rum. Men intimiteten er også altid forbundet med risikoen for, at den kan høre op. Med de sociale medier bliver grænserne mellem det offentlige og det private yderligere udvisket. Der skrues op for intensiteten og hastigheden, og dermed skrues der også op for intimiteten (Kofoed, 2019, pp. 203-205). Når følelser af nærhed og samhørighed intensiveres i den digitale cirkulation, intensiveres også angsten for at blive forrådt og svigtet.

I analysen af haddynamikker trækker jeg på flere kilder. For det første er der i Ahmeds fremstilling af affektiv økonomi fokus på "os" og "dem"-processer, som involverer et nationalt "vi", og som producerer objekter for hadet, fx i form af migranten eller flygtningen (Ahmed, 2015, pp. 42-62). Denne figur understøttes i de sociale mediers ekkokamre, hvor der sker en affektiv polarisering, som kommer til udtryk ved, at uenigheder bevæger sig i ekstreme retninger og udvikler sig til afsky for dem, som har andre meninger end én selv (Mehlsen og Hendricks, 2019; Suhay, 2018). Børn og unge kender en lignende økonomi fra deres egne kampe om en plads i fællesskabet, som forskning om mobning viser (Kofoed og Søndergaard, 2009). I dag har de altså ydermere adgang til en polariseret offentlig debat, hvor helt almindelige borgere ikke bare kritiserer andre, men eksplicit nedgør modstandere (Suhay et al., 2018).

Børn og unges positioneringskampe online handler ikke nødvendigvis om det nationale vi og den fremmedes andethed, som Ahmed er optaget af, (selvom det må forventes, at nogle af dem gør).



Det handler om skiftende gruppedannelser, og en af de måder, hvorpå man kan befæste sit tilhørsforhold hertil, er ved at andetgøre en eller flere andre. Vi ved fra mobbeforskningen, at positioneringskampe, der skaber mobning og social eksklusion, ofte handler om at have morskaben på sin side (Søndergaard, 2011). Disse dynamikker gælder også online, og her ser det ud til, at der sammen med latterliggørelsen også fremmes tendenser til at overgå hinanden i grov retorik, fordi de hårdeste ytringer giver størst anerkendelse inden for gruppen (Petersen og Peters, 2020; Lange, 2018).

Der dannes fællesskaber om at hade, som fører til dehumanisering; at en gruppe af mennesker tilskrives en lavere værdi end andre mennesker. Det kan bevirke, at denne gruppe bliver opfattet som et legitimt mål for fx chikane, trusler eller vold (Peter og Petersen, 2020). Samtidig viser kvantitativ forskning, at de, der er udsat for had online, såvel som tilskuerne til det, har større risiko for selv at blive udøvere af had online (Wachs og Wright, 2018, 2019).

Positioneringskampe, der foregår gennem latterliggørelse, ved at udstille andre og danne fællesskaber om at hade andre, finder også sted i børn og unges sociale liv offline, men det ser ud til, at disse tendenser bliver forstærket online. Det fører til, at vejen fra at være tilskuer til eller offer for hån, latterliggørelse og had til selv at blive udøvere af dette, er blevet kortere. Afsky for dem, der tænker anderledes eller på anden måde repræsenterer noget, som man opfatter som anderledes end en selv, danner grobund for fællesskaber om at hade og for den morskab og fryd, som kan optræde, når man håner sammen. Det befæster fællesskaber og positioner, og det ser ud til at blive forstærket online.

Udover at onlinelivet fører til, at følelserne intensiveres, viser andre analyser, at følelser, teknologier og politik bliver viklet ind i hinanden (Karatzogianni og Kuntsman, 2012). Adi Kuntsman taler om digitale kulturers "affektive stof" og beskriver det som den levede og dybtføjte hverdagssocialitet, som ligger i forbindelser, brud, følelser, ord, politikker og sansindtryk (Kuntsman, 2012, p. 3). Kuntsman arbejder desuden med begrebet "reverberation", der kan oversættes med "genlyd" eller "efterklang", og peger blandt andet på den efterklang, som voldelige

konflikter og voldelige ord, som cirkulerer online, kan have i form af intensiveret had og fjendtlighed i hverdagslivet (Kuntsman, 2012, p. 2). Selvom det affektive stof i form af store følelser, der samler onlinefællesskaber, kan bestå i kærlighed, barmhjertighed og omsorg, ser det ifølge Kuntsman ud til, at det i særlig grad er hadet, som giver efterklang i hverdagslivet, når følelser, teknologier og politik væves sammen.

I denne artikel undersøges det, hvordan den affektive økonomi, der sammenvæver følelsesmæssige, teknologiske og politiske aspekter, bidrager til en ny form for udsathed over for ekstremisme og ultimativt også forandrer mønstre i ekstremisme. Ud fra interviews fra projektet vil jeg undersøge det *affektive stof*, som børn og unges digitale kulturer er gjort af, den efterklang af ekstremisme, som dette stof kan give i deres hverdagsliv, og den udsathed, som det producerer.

Empiri og metode

Artiklen trækker på empirisk materiale fra projektet om forebyggelse af ekstremisme blandt børn og unge. Projektet blev gennemført i 2019/20. Som forarbejde til uddannelsesforløbet for SSP-konsulenter og andre fagprofessionelle, blev der udarbejdet en kortlægning af igangværende forskning og praksisinitiativer og en *desk research* om ekstremistiske fænomener online og forebyggelse af ekstremisme online (se Peters og Petersen, 2020). Desuden afholdt jeg tre fokusgrupper med 11 fagprofessionelle med ansvar for forebyggelse af ekstremisme som del af deres arbejde og to gruppeinterviews med i alt syv unge. Jeg bruger i denne artikel gruppeinterviewene med de unge som afsæt for at diskutere unges berøring med ekstremisme online, og jeg vil også inddrage enkelte input fra fokusgrupperne med de fagprofessionelle.

Det ene af de to gruppeinterviews med unge var med tre 14-årige drenge med etnisk dansk baggrund fra samme 8. klasse. Interviewet foregik på skolen. Det andet gruppeinterview var med fire 16-17-årige piger, heraf tre med anden etnisk baggrund end dansk og én med etnisk dansk baggrund. Pigerne gik i 10. klasse eller 1. g, og interviewet foregik i deres ungdomsklub.

Kontakten til de unge blev etableret gennem nogle af de fagprofessionelle, som indgik i fokus-grupperne. I forlængelse af projektets arbejds-hypotese var interessen at undersøge, hvordan ekstremisme online påvirker børn og unge i al almindelighed. Derfor understregede jeg, at jeg ikke var ude efter deltagere, som man anså for at være i risikogruppe, eller hvis onlineliv man anså for at være ekstremt, men blot unge med et onlineliv og unge, som de fagprofessionelle formodede ville kunne formulere sig om det.

Interviewene var fænomenologiske i den forstand, at formålet var at få et indblik i interviewpersonernes hverdagsoplevelser og -erfaringer (Mottelson og Muschinsky, 2017, p. 42) og at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter, udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser, og afdække deres livsverden forud for videnskabelige forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2009, p. 17). Tilgangen i interviewene var induktiv: De foregik i begyndelsen af projektet sideløbende med, at kortlægning og *desk research* blev udarbejdet. Projektets forskningsbaserede grundlag var altså først ved at blive etableret, så interviewene blev ikke konstrueret ud fra en rammesættende teoretisk tilgang. De havde til formål at få indblik i interviewpersonernes erfaringer online, og hvilken betydning de tillagde disse erfaringer, hvad angik deres hverdagsliv generelt. Jeg valgte at stille enkle, overordnede og åbne spørgsmål: Hvad er det sjoveste, det bedste og det værste ved at være online? Ved at spørge, hvad der var det sjoveste, bedste og værste, kunne jeg efterfølgende spørge "hvorfor?" og dermed få dem til at kvalificere, hvad disse erfaringer betød for dem. Både pigerne og drengene gav til sidst i interviewet deres anbefalinger til, hvordan voksne, fagprofessionelle og forældre bør forholde sig, for at man kan få en god dialog om det, der foregår online. Disse anbefalinger er ikke berørt her, men er behandlet i artiklen "Børn og unges onlinefællesskaber på kanten" i dette tidsskrift.

Analyse af følelser og ekstremisme online

Analysen retter sig mod, hvilke følelser de unge forbinder med hverdagserfaringerne med det sjoveste, bedste og værste online, og hvordan følelserne intensiveres og går mod det ekstreme og tapper ind i allerede ekstreme dynamikker. Hvor

det er muligt, skal jeg også forsøge at indkredse, hvilke forskellige positioner følelserne sætter dem i, og hvordan positionerne skifter over tid.

Sociale muligheder online

"Jamen altså, man er mere social, altså man snakker mere med folk. Man finder også, altså man lærer flere ting også, man finder ud af, hvad der sker ude i verden (...) Ikke bare, hvad der sker inde i huset eller ude på vejen."

(dreng I).

Selvom de to interviewgrupper var optaget af forskellige temaer, udtrykte begge grupper, at noget af det bedste ved at være online er muligheden for at møde nye folk og at få kontakter, der rækker videre end "huset og vejen". Det handler om løse kontakter, som en af drengene beskrev som "at sidde og snakke med folk, sådan mest, skrive med folk, spille med folk, et eller andet, hvor man er i kontakt med andre, hvad som helst næsten" (dreng I). Og det handler om kontakter, der udvikler sig til venskaber. En af pigerne (pige D) nævnte for eksempel, at hun mødte "to rigtig søde piger" over Facebook, som blev hendes "bedste venner" i en periode på flere år. Efter at have været venner i et år, valgte de at besøge hinanden i den fysiske verden. For andre er det netop pointen, at man ikke møder hinanden fysisk, og at man forbliver anonym:

"Så får man ligesom sådan "det hele ud-agtigt", og personen skriver, at de føler med mig, for eksempel (...) Og det er sådan der – jeg synes også det er godt – at man bare kan snakke med én uden at sige, hvem man er."

(pige C)

Pigerne kom ind på mulighederne for at vedligeholde venskaber. De går ikke længere i samme klasse eller på samme skole, så sociale medier og forskellige apps gør det nemt for dem at være med i fællesskabet og genbekræfte venskaber. De forklarede mig, at man på Snapchat får "streaks" i form af en flammeemoji, hvis man i tre dage har været i kontakt dagligt, og at det er noget, som de alle på et tidspunkt gik op i, og nogle af dem stadig gør.

"Det havde jeg så med mange, sådan over hundrede, tror jeg. Og jeg havde så streak med dem og sådan. Jeg ved ikke engang hvorfor. Det var spild af tid. Det var sådan: Skriv med dem hver dag eller send et billede, bare sådan for at holde den."

(pige B)

Når de gør det (eller har gjort det) alligevel, selvom de ikke selv kan se meningen med det, handler det måske om, at relationerne er usikre og kræver, at man bekræfter dem hele tiden. Drengene fremhævede tillid, da jeg spurgte, hvad det bedste ved onlinevenskaber er:

"Der er en eller anden, der har delt noget, som betyder meget for dem. Det kan så være, det betyder meget for én, fordi så ved man, at personen stoler på dig (...) hvis det er et eller andet, som de ikke har delt med andre, men de deler det med dig."

(dreng I)

En af de andre drenge præciserede: "Det kan være noget tillids-noget" (dreng III). Jeg spurgte, hvad det kunne være, som man kun deler med nogen. "Hvis de havde gjort noget meget dumt, som de virkelig fortryder, og den første – det er dig, de deler den med" (dreng I). En af de andre sagde, at de også kunne spørge om hjælp, og jeg spurgte, hvad hjælpen kunne handle om.

"Det ved jeg sgu ikke lige. Kærlighedsliv, for eksempel. Eller hvis man har problemer med et eller andet, bare. For eksempel, hvis man har problemer med sine forældre, så kan det være, ja, hvis man rækker ud, så kan det være, man stoler mest på dem."

(dreng I)

I disse svar på, hvad der er det bedste ved at være online, fremhæves forskellige kvaliteter ved de venskaber, som helt eller delvist er medieret digitalt: At man snakker med flere og får flere venner, at man kan vedligeholde kontakten, og at online relationerne også kan have særlige kvaliteter, såsom at få "det hele ud", opleve tillid og få hjælp til forskellige problemer.

In- og eksklusionsprocesser mellem nærhed og had

Da jeg spurgte, hvad der er det værste online, svarede pigerne enstemmigt: social mobning. De fortalte om egne og veninders oplevelser:

"Jeg har prøvet det (...) Det er meget sådan, hvem der ligger højest i hierarkiet. Det kan være en virkelig dårlig ting, hvis de vil have én ned med nakken uden sådan her ordentlige argumenter til grundlag for det."

(pige A)

**"Det var det samme, som der også skete med min veninde (...)
Vi gik alle sammen imod hende, fordi nogen blev uvenner med hende, og så gik vi bare alle sammen imod hende, fordi vi sådan var flere."**

(pige C)

"Vi havde en veninde, der gik i vores klasse. Der var mange, der ikke kunne lide hende, og så blev der dannet en gruppe, hvor der blev skrevet dårlige ting om hende."

(pige A).

Disse umiddelbare fortællinger om mobning handler om hierarkier, om at være flere mod én og om at skabe fællesskaber om at være imod én. I forhold til den sidste udtalelse tilføjer A, at hun var med i gruppen i starten, men vist ikke skrev noget. Det lader til, at det her i retrospekt forekommer flovt at have været med, men det har antageligt været fællesskabsdannende at være med og måske også særligt statusgivende at være grov.

I en lidt længere beretning fortalte en af pigerne (D) om en konflikt, hvor hun endte med at blive ekskluderet. Det handlede om en tidligere veninde, som var glad for en dreng, og D skrev både med hende og ham. Hun fortalte drengen, at veninden tog screenshots af deres kommunikation og viste hende det. Han blev sur på veninden, som så blev sur på hende:

Så bliver hun sur på mig og siger sådan:

"Hvorfor siger du sådan nogle til ham?" (...) Hun vil ikke rigtig være venner med mig, så jeg var sådan:

"Okay, jeg gider ikke rigtig have dig som ven."

(pige D)

Episoden resulterede herefter i, at en anden fælles veninde skrev til hende, at hun var "en dårlig veninde, dårlig muslim (...). Jeg er bare alt dårligt". Det virkede, som om de skiftedes til at blive og føle sig forrådt, og at D endte med at blive skubbet ud af fællesskabet. De andre interviewpersoner kommenterede, at de egentlig syntes, at det var "sjovt" (C) og "latterligt" (B): "Du havde ikke snakket med hende i så lang tid, du havde sådan været off, sådan ignoreret os alle sammen. Og så lige pludselig, så kommer du og er sur. Det synes jeg er latterligt" (pige B). Selvom det var længe siden, og pigerne nu omtalte hinanden som veninder, blev latterliggørelsen trukket frem, hvilket måske var en måde at retfærdiggøre det skete. Eller måske handlede det om, at de to andre bekræftede deres fællesskab på bekostning af D.

I to tilfælde førte deres konflikter online til vold i den fysiske verden. I et af tilfældene var to af de interviewede med til at arrangere en stor fest i regi af kommunens ungeråd. Festen blev omtalt i en Facebookgruppe, der ifølge A "kun handlede om slåskampe og sådan noget (...). Og så var det sådan bander, der skulle samles om at slå". Det førte til voldelige sammenstød både i køen udenfor og inde til festen, som blev lukket ned af politiet. I det andet tilfælde blev en af pigerne overfaldet. Det fortøvede sig, hvordan konflikten startede, men der blev refereret til en optakt online.

Nu huskede hun bedre tiden efter overfaldet:

"Ja, det var sådan, det var ikke godt, for jeg er lige gået igennem alt det dér (...) Og så kommer de sådan med de dér kommentarer og siger, at folk har sagt det dér og det dér og det dér. Det får mig til at tænke på flere ting og sådan noget. Og så til sidst, så prøvede jeg bare sådan at ignorere alt det dér, der var. Og så fik jeg det bedre – ved at lade være med at være på de sociale medier."

(pige B)

Det lader til, at den antageligt velmente orientering, som veninderne gav, føltes som at blive holdt fast i konflikten og i en ekskluderet position. Men nu var hun online og med i denne venindegruppe igen.

De sociale mediers mange muligheder for sociale relationer ser ud til også at føre til stor usikkerhed. Truslen om at blive forrådt, dumpet eller latterliggjort ser ud til blive intensiveret. Det ser også ud til, at det hurtigt skifter, hvem man er veninde med, og hvem der holder med hvem: Hvem der er udenfor, og hvem der er en del af fællesskabet. Nogle af onlinekonflikterne fører desuden til fysisk vold.

Eksposering for ekstremistisk indhold

Da jeg spurgte drengene, hvad der var det værste, svarede én af dem:

"Det er nok, hvis du sidder og spiller et spil, og du så ikke klare det helt så godt, som du egentlig har lyst til. Og så er der nogen, der begynder bare at råbe ad dig: Du er dårlig og alt muligt. Det er ikke specielt dejligt."

(dreng II)

I spilculturen ser der ud til at være stor risiko for at blive hånet, og det virker, som om man ikke bare kan tage let på det. De to andre drenge var ikke uenige i, at det var slemt at blive hånet, hvis man klarer sig dårligt i et spil. Men de kom med et andet svar på, hvad de så som det værste ved at være online:

"De videoer, man får sendt, eller ser ved en fejl. De kan også en gang imellem være lidt ubehagelige."

(dreng I)

Jeg spurgte efter eksempler og fik at vide, at det kan være "et eller andet med et meme, hvor der er en eller anden, der bliver skudt" (dreng I). "Ellers så laver de grin med et eller andet, hvor der er folk, der dør" (dreng II). Eller det er noget, "hvor de totalt eksploderer en kylling eller sådan noget" (dreng I). Alle tre drenge sagde, at det var "ubehageligt", "ikke ligefrem dejligt" og "ikke noget, man nyder". De forklarede, at det er vanskeligt helt at undgå, selvom nogle af de store apps har lukket ned for, at man kan sende indhold, der bare åbner midt i et spil, men at der stadig er mange måder og steder, hvorpå det kan dukke op. De var også opmærksomme på sammenhængen: Når man har åbnet noget, hvor nogen bliver skudt, ja, så får man mere af det samme.

Når man bliver eksponeret for voldsomme billeder er man altså ikke nødvendigvis selv opsøgende. Men det kommer også frem, at de også nogen gange selv er nysgerrige og opsøgende over for lidt af hvert:

"Det er mere os, tænker jeg. Sådan nogle nysgerrige drenge, der bare trykker på lidt af hvert af links, der er."

(dreng III)

Det er også på grund nysgerrighed, at en af drengene er med i en lukket gruppe, hvor der bliver delt voldsomt materiale:

"Jeg er faktisk med i sådan en gruppe. Men den er også sådan, der er også mange mærkelige mennesker med i, så hvis du går ind under sådan forskellige kanaler, så nogle gange kan du finde helt fucked up ting med folk, der bliver skudt og sådan noget."

(dreng II)

Drengene bliver altså eksponeret for ekstremt indhold, om de vil det eller ej, samtidig med at i hvert fald to af dem desuden er nysgerrige og gerne løber den risiko, at de kommer til at se noget eller bliver involveret i noget, som de ikke bryder sig om.

Både drengene og pigerne gav udtryk for, at de har styr på deres onlineliv. Drengene mente, trods deres opmærksomhed på forskellige mekanismer, at de i stor udstrækning selv kan styre, hvad de modtager, og at de ikke bliver påvirket af det. "Vi er ikke sarte sjæle", som én af dem sagde (dreng II). Da jeg spurgte pigerne, om der var noget, som var vanskeligt, og som de havde brug for hjælp til, var et af svarerne: "Altså, nu er det jo os, og vi er sådan lidt, vi er sådan, vi kan godt finde ud af, ikke, hvad der er rigtigt og forkert, [og] hvad vi skal gøre - for det meste" (pige A).

Globale konflikters efterklang

To fagprofessionelle med vejleder- og underviserfunktioner på en skole, som deltager i en af de afholdte fokusgrupper, fortalte om en 8. klasses elev, som siden 6. klasse havde vist interesse for våben, skoleskyderier og terroraktioner. Han havde iscenesat sig selv – over for både lærere og klassekammerater – som én, der kan skaffe våben, hacke skolens intranet og senest Aula (skolens onlineplatform), og som en kender af diverse mørke sider på nettet. I et tilfælde havde han sendt en video fra en terroraktion til en lærer. Han sendte også ting ud på Snapchat, hvor han havde klippet noget sammen fra diverse voldshandlinger, så det fremstod, som om han selv udførte volden.

En af de interviewede beskrev ham som en dreng med "et lavt selvværd", og uddybede det med, at "det her med identitet, det er svært for ham. Han har en kronisk neurologisk lidelse også, og det her med at finde sig selv – og det her med at være i ungemiljøet og skabe sig en identitet". Hun gennemgik de tiltag, der er blevet gjort gennem årene. Her var det bemærkelsesværdigt, at forsøgene på at udrede årsager til den ekstreme adfærd alene rettede søgelyset mod drengens neurologiske lidelse og hans individuelle identitetsproces.

Det fremgik, at der tappes ind i globaliserede politiske konflikter, og at det ekstremistiske indhold herfra bliver en del af de relationer og in- og eks-

klusionsprocesser, som denne dreng indgår i. Der bringes på den måde ekstremistisk indhold ind i skolehverdagen på måder, der antageligt også berører klassens øvrige elever og lærere.

Nye mønstre i udsathed og forebyggelse af ekstremisme

De interviewede unge ser ud til på forskellige måder at være inddraget i ekstremistiske dynamikker online: De interviewede piger bliver, der hvor de er lige nu, involveret i udvekslinger, hvor grupper og tilhørsforhold til disse grupper bliver befæstet gennem at nedgøre eller udstille andre. De interviewede drenge bliver, der hvor de er lige nu, udsat for grænseoverskridende billeder, memes og videoer – nogle gange med ekstremistisk indhold. Den omtalte 8. klasses elev møder også det ekstremistiske indhold online. Han drager det aktivt ind i sine egne relationer og positionerer sig ved hjælp af det. Han har været involveret – antageligt også, før han begyndte at positionere sig herigennem – i hadefulde udvekslinger og hårde eksklusionsprocesser, som er blevet forstærket af de intensiverede og omskiftelige, digitalt medierede følelser.

Det ser ud til, at alle unge uforvarende skubbes i retning af eller inviteres ind i fællesskaber online, som er bundet sammen af had til "de andre". I online-debatter er de "andre" ofte migranter, muslimer, homoseksuelle, jøder, kvinder, handicappede. Men for de unge kan de "andre" også være dem, der ikke var med til festen, dem, der ikke bestod eksamen, dem, der altid har svar på rede hånd osv. Det er tydeligt, at der for de interviewede unge er et skiftende "os" og "dem", og at det ikke i første omgang handler direkte om de store og politiserede "os" og "dem"-narrativer. Samtidig er de unge også i berøring med de politiserede narrativer og nogen gange tapper de ind i voldelige konflikter med ekstremistiske stemmer og handlinger, hvilket kan forstærke deres egne konflikter, selvom de i udgangspunktet blev oplevet som private og/eller lokale.

Ekstremister, der vil hverve børn og unge for deres sag, har med de sociale medier fået større mulighed for at udvælge og følge dem, der ser ud til at være særligt modtagelige. Men efterklangen fra ekstremisme i de digitale kulturer rækker videre end det.

Med onlinelivets muligheder for at opnå stadig mere kontakt, flere relationer og mere nærhed er følelsesmæssige relationer også blevet mere omskiftelige, og tilhørsforhold til sociale fællesskaber er blevet mere usikre. Med den affektive polarisering og med udbredelsen af onlinefællesskaber, hvor det man er fælles om, er hadet til andre, er erfaringer med at blive objekt for andres had også blevet mere udbredt. Mange børn og unge oplever som følge heraf at stå i udsatte positioner, hvor de desperat søger anerkendelse og tilhørsforhold. Det er en anden form for udsathed end den klassiske, som er knyttet til dårlige socioøkonomiske forhold, og som betyder, at man statistisk set er i større risiko end andre for at leve et liv, hvor man permanent befinder sig på kanten af samfundet. Med den nye form for udsathed kan børn og unge, som ikke har været i nogens søgelys, stå i akutte kriser, som er affødt af at være blevet dumpet, hånet, nedgjort og befinde sig på kanten af eller helt uden for fællesskaber.

Med denne mere distribuerede og mere uforudsigelige udsathed fremstår den opgave, der i dag forstås som forebyggelse af ekstremisme, som en opgave, der grundlæggende vedrører alment pædagogisk arbejde med alle børn og unge. På baggrund af analysen af følelsesøkonomien online vil jeg foreslå, at man ser ekstremisme som noget, der findes i dynamikker og fænomener, fremfor at se det som kendetegn ved individer.

Det kan skærpe forståelsen for, at opgaven ikke er begrænset til at forhindre bestemte børn og unge i at bevæge sig i en ekstremistisk retning, men består i at finde måder, hvorpå man kan agere i en virkelighed, hvor ekstreme holdninger og handlinger forekommer – og om at gå i dialog med børn og unge herom.





Litteratur

- Ahmed, S. (2015). *The Cultural Politics of Emotion*. New York, NY: Routledge.
- Berlant, L. (1997). Intimacy: A special issue. *Critical Enquiry*, 24(2), 281-288
- Karatzogianni, A. & Kuntsman, A. (red.) (2012). *Digital Cultures and the Politics of Emotion*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kofoed, J. (2019). In- og eksklusionsprocesser er altid kollektive. I Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Graversen, L. (red.). *Ny udsathed i ungdomslivet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kofoed, J. & Søndergaard, D.M. (red.) (2009). *Mobning. Sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kuntsman, A. (2012). *The social fabric of digital culture*. I Karatzogianni, A. & Kuntsman, A. (red.). *Digital Cultures and the Politics of Emotion*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Interview. *Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lange, J.K. (2018). De radikale børnemedier. *Unge Pædagoger*, 3, 45-50.
- Mehlsen, C. & Hendricks, V. (2019). *LIKE*. København: Københavns Universitet.
- Petersen, K.S. & Peters, R.L.A. (2020). Desk research. Kortlægning af viden om forebyggelse af ekstremisme online blandt børn og unge. København: Nationalt Center for Forebyggelse af Ekstremisme.
- Rasmussen, L.K. (2018). Upassende elementer eller legitime deltagere? Skolens rolle i forebyggelse af radikaliserings. *Unge Pædagoger*, 3, 32-44.
- Rasmussen, L.K. & Mebus, A. (2018). Når skolen skal forebygge radikaliserings – subjektiveringsprocesser og demokratisk dannelse. *Unge Pædagoger*, 3, 1-4.
- Regeringen (2016). *Forebyggelse og bekæmpelse af ekstremisme og radikaliserings. National handlingsplan*. København: Regeringen.
- Regeringen (2014). *Forebyggelse af radikaliserings og ekstremisme. Regeringens handlingsplan*. København: Regeringen.
- Søndergaard, D.M. (2013). *Mobning, mobbefryd, humor og fællesskab*. I Jensen, E. & Brinkmann, S. (red.). *Fællesskab i skolen*. København: Akademisk Forlag.
- Suhay, E., Bello-Pardo, E. & Maurer, B. (2018). The Polarizing Effects of Online Partisan Criticism: Evidence from Two Experiments. *The International Journal of Press/Politics*, 23(1) 95-115.
- Wachs, S. & Wright, M. (2018). Associations between bystanders and perpetrators of online hate: The moderating role of toxic online disinhibition. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph15092030>
- Wachs, S. & Wright, M. (2019). The moderation of online disinhibition and sex on the relationship between online hate victimization and perpetration. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(5), 300-306.

Empiriværksted – et rum for praksisudvikling

Artiklen bygger på erfaringer fra et empiriværksted, hvor forskere og lærere sammen afprøver og udvikler forskellige forståelser af børns deltagelsesmuligheder på kanten af skolelivets fællesskaber. Artiklen undersøger og diskuterer, om og hvordan empiriværkstedet kan bidrage til en kvalificering af lærerens arbejde med børns fællesskaber og deltagelsesmuligheder i skolelivet. Indledningsvis beskriver vi kort empiriværkstedets formål og form. Derefter uddybes det teoretiske og metodiske grundlag, som danner baggrund for empiriværkstedets tilblivelse og analyser af to udvalgte empiriske nedslag. Afslutningsvis samler vi op på empiriværkstedets potentialer og diskuterer nogle af de spørgsmål, som samarbejdet i empiriværkstedet har afledt.

Nøgleord: empiriværksted, fællesskab, deltagelse, affekt, fortolkningsrepertoire, video

Indledning

Mange børn lever store dele af deres skoleliv på kanten af fællesskaber (Holstein et al., 2017). Læreren er en central aktør i at skabe og udvikle deltagelsesmuligheder for alle børn i skolelivets fællesskaber (Hansen, 2014; Rabøl-Hansen og Nielsen, 2021). Samtidig peger forskning på en gennemgående tendens til, at børns begrænsede deltagelsesmuligheder i skolens fællesskaber ofte begrundes med vanskeligheder i det enkelte barn (Højholt og Kousholt, 2018; Hattie, 2012). Det sker uden blik for de betingelser, der kan være i fællesskabet og i selve situationen. Der sker dermed en problemforskydning fra fællesskab til individ, hvilket i sig selv kan være begrænsende for børns deltagelsesmuligheder. Det kan være vanskeligt som lærer at abstrahere fra sådanne individualiserede problemforståelser, idet de eksisterer som selvfølgeligheder i klassens fællesskaber (Ogden, 2004).

Ambitionen med empiriværkstedet er at tilbyde et rum, der gør det muligt at blive opmærksom på og udfordre sådanne selvfølgelige forståelser. En opmærksomhed, der potentielt kan bryde med selvfølgelige og begrænsende forståelser af børn i fællesskaber (Andersen og Johansen, 2019).



I denne artikel undersøger og diskuterer vi, om og hvordan det, som vi har valgt at kalde empiriværksteder, hvor lærere og forskere sammen ser videomateriale fra skolelivet, kan kvalificere lærernes refleksioner over og arbejde med at skabe nye deltagelsesmuligheder for børn i fællesskaber. Gennem eksplorative analyser af to empiriske nedslag i et gennemført empiriværksted diskuterer vi, hvordan empiriværkstedet kan bidrage til en øget sensitivitet for børns perspektiver og for sociale situationers dynamikker. På baggrund af disse analyser diskuterer vi, *om og hvordan empiriværkstedet kan bidrage til en kvalificering af lærerens arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for børn på kanten af fællesskaber.*

Artiklen bygger på forskningsprojektet "Børns fællesskaber og deltagelsesmuligheder i indskolingslivet". Forskningsprojektet er forankret i VIA's forskningsprogram "Børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem", som er en empirisk undersøgelse af trivsel, sådan som den konkret bliver til og opleves af børn inden for rammen af indskolingslivets fællesskaber.

Forskningsprojektet "Børns fællesskaber og deltagelsesmuligheder i indskolingslivet" er en kvalitativ undersøgelse af børns deltagelsesmuligheder i skolens fællesskaber, og det har som ambition at bidrage til *praksisforskning* ved at producere viden om børns deltagelse i praksis og samtidig at bidrage til *praksisudvikling* gennem kvalificering af lærernes arbejde med at understøtte alle børns aktive deltagelse i skolens fællesskaber. Denne dobbelte ambition deler vi med praksisforskning (Mørck og Nissen, 2005; Højholt og Kousholt, 2011; Hansen, 2008) og aktionsforskning (Sunesen, 2019). Praksisforskning skal forstås som forskningsaktiviteter, hvor praksisforandring og videnskabelse går hånd i hånd, og hvor formålet er at øge forståelse af sociale og kulturelle processer i pædagogisk praksis. I denne artikel undersøger og formidler vi primært projektets praksisudviklende potentialer via et samarbejde mellem forskere og lærere i det, som vi har valgt at kalde et empiriværksted.

Empiriværksted

Empiriværkstedet kan ses som en konkret måde at tilvejebringe et samarbejde, der inviterer til dialog og refleksion mellem forskere og lærere

om pædagogisk praksis i skolen. Udgangspunktet for samarbejdet er fælles analyser af et empirisk råmateriale, som forskerne forinden har indsamlet gennem feltarbejde. Det kan være videooptagelser, feltobservationer, børnetegninger, uddrag af børneinterviews eller lignende.

Empiriværkstedet er tilrettelagt på den måde, at vi som forskere forinden har gennemset og udvalgt, hvilke sekvenser af det empiriske råmateriale der skal danne grundlag for det fælles undersøgelses- og analysesamarbejde. Samarbejdet finder sted i to faser:

1. Først viser vi et konkret videoklip, eventuelt suppleret af feltnoter, der kan kontekstualisere den udvalgte handlingssekvens, ud fra spørgsmålene: Hvad får I øje på? Er der noget, som giver anledning til undren? Hvilke tematikker er i spil?
2. Derefter genser vi det samme videoklip med udgangspunkt i tre spørgsmål, der mere direkte adresserer vores forskningsspørgsmål: Hvilke fællesskaber bliver til her? Hvilke deltagelsesmuligheder skabes? Og for hvem og i hvad? Ser I eksempler på børns engagementer?

Som det fremgår, inviterer den første fase lærerne og forskerne til en umiddelbar og åben samtale om en handlingssekvens – og til en første forhandling af forskellige forståelser og perspektiver på sekvensen. Den anden fase kan potentielt muliggøre brug af nyforhandlede forståelser fra den første fase i den fortsatte samtale. Hvert empiriværksted er tilrettelagt således, at det indeholder fælles samtaler om to forskellige handlingssekvenser af en varighed på cirka 45-60 minutter hver.

Formålet med samarbejdet i empiriværkstedet er at skabe et rum, hvor forskellige forståelser og en flerhed af perspektiver kan mødes og brydes. Viden skabes og udvikles i praksis gennem fælles handlinger og udspringer grundlæggende af,

hvad vi som mennesker gør i en sammenhæng (Højholt og Kousholt, 2011). Som forskere og lærere er vi positioneret forskelligt i dette rum, og vi kan således fra hver vores perspektiv bidrage til fælles udforskning og analyse af konkrete situationer og problemstillinger i pædagogisk praksis (Mørck og Nissen, 2005; Hasse, 2000).

Teoretisk baggrund

I artiklen trækker vi på to forskellige teoritraditioner og begreber, som er knyttet hertil. Begreberne deltagelse, fællesskab og børneperspektiver er informeret af den kritiske psykologi (Dreier, 1999; 2013; Højholt og Kousholt, 2011; Mørck, 2006), mens begreber som affektivitet og fortolkningsrepertoarer er informeret af postpsykologien (Staunæs og Juelskjær, 2014). Hvor den kritiske psykologi forstår forholdet mellem individ og omverden som et dialektisk samspil og dermed fastholder disse som adskilte størrelser, så er det postpsykologiens ærinde at overskride sådanne dikotomier. Når vi alligevel trods ontologiske uenigheder fastholder begge teoritraditioner, handler det om, at de har hver deres styrke og dermed kan noget forskelligt i vores analyser. Den kritiske psykologi står stærkt i udviklingen af begrebet deltagelse og hjælper os med at begribe elevers deltagelse i fællesskaber – altså i vores analyser af klasserummet. Postpsykologien står med begreberne *affektivitet og fortolkningsrepertoire* stærkt, når vi zoomer ind på det, der sker i empiriværkstedet, hvor affekter rejser mellem kroppe og nærmest overskrider adskillelsen mellem barnet på videoen og læreren bag skærmen.

Deltagelse

Dreier (1999) begrebssætter forbindelsen mellem individ og omverden som deltagelse og understreger dermed, at vi som mennesker grundlæggende er sociale væsener, og at vi kun kan forstå det enkelte barns handlinger ved at undersøge, hvad de andre aktører gør, og hvad de er sammen om. Som Højholt formulerer det: "Begrebet deltagelse fordrer et subjekt (der er en, der deltager), nogle andre (man er en del af noget, hvor også andre tager del), en sag (der er noget man deltager i – man tager del i forhold til noget). At deltage er en individuel handling med nogle rettet mod noget" (Højholt, 1996, p. 58). Hvis vi vil forstå og udvikle nye perspektiver på børns deltagelsesmåder i skolen,

må vi som forskere og lærere kigge nærmere på de konkrete sammenhænge, som børnene er en del af. I vores undersøgelse må vi også medtænke, hvad de andre deltagere gør, og hvad de er sammen om.

Fællesskaber

Deltagelsesbegrebet sætter fokus på både den enkelte deltager og den kontekst, hvori deltagelsen finder sted. Inden for den kritiske psykologi har man arbejdet med fællesskabet som ramme for børns deltagelse (Dreier, 2013). Fællesskaber er ikke noget, der bare er, men noget, som hele tiden skabes, opretholdes eller ændres via deltagernes aktive handlinger. At være en del af et fællesskab handler ikke alene om at være inden for fællesskabets rammer, men om muligheden for aktivt at kunne bidrage til og øve indflydelse på det, som man er sammen om.

Det er vigtigt at fremhæve, at begrebet *fællesskab* ikke konnoterer enhed eller enighed, men at det både kan forstås i positiv og negativ forstand – i kraft af deltagernes udvidende og begrænsende handlinger i forhold til hinanden (Kousholt, 2006). Som sådan kan fællesskab ses som et analytisk begreb, der retter fokus mod, hvordan det fælles skabes og organiseres gennem børn og voksnes samhandling med hinanden. Vi forstår grundlæggende fællesskab som et konkret, situeret og processuelt begreb, som bliver til i en gensidighed mellem individualitet og fællesskab. I og med at det enkelte barns deltagelse og udvikling finder sted i fællesskab, så finder der også en udvikling af fællesskabet sted.

Mørck (2006) udvider denne fællesskabsforståelse og definerer praksisfællesskabet som noget, der "er kendetegnet ved at være samlet om en praksis med et fælles indhold, med særlige måder at gøre tingene på, særlige måder at tale om det, man laver (jargon), og uskrevne regler for hvad der anses som hhv. legitime og illegitime væremåder" (Mørck, 2006, p. 16). Vi får med Mørcks definition udvidet fællesskab til også at omhandle de intersubjektive betingelsers betydning. Det vil sige de indbyrdes relationer, positioner og bevægelser, der udvikles og bliver til mellem børn og voksne i de fællesskaber, som de deltager i.

En vigtig pointe er, at praksisbegrebet flytter den analytiske opmærksomhed væk fra det enkelte barn til det fælles liv børn og voksne imellem i skolens fællesskaber. Men begrebet fastholder, at deltagerne både er lokaliseret forskelligt og også indtager forskellige sociale positioner. På den baggrund vil de have forskellige perspektiver på, hvad der sker, og udvikle forskellige måder og strategier at tage del i fællesskaberne på.

Børns og voksnes perspektiver

I denne artikel skelner vi mellem *børns* perspektiver, der repræsenterer børns oplevelser, opfattelser og forståelser af deres livsverden, og *børneperspektiver*, som er et resultat af en voksen opmærksomhed og stræben mod at sætte sig ind i og forstå børns udtryk, oplevelser og handlinger i verden. Der er altså tale om voksnes tilnærmelser (Koch, 2020). Vi forstår, på linje med Koch, børns perspektiver og børneperspektiver som aspekter ved et børnesensitivt blik, som kan bidrage til at udfordre og nuancere både forskeres og læreres blikke på børns deltagelse i skolens fællesskaber.

Når vi i denne artikel zoomer ind på empiriværkstedet som et bud på praksisudvikling, er det med en forhåbning om, at der i empiriværkstedet opstår nye og nuancerede forståelser af børns perspektiver, eller sagt på en anden måde, at empiriværkstedet kan bidrage til et børnesensitivt blik hos lærere og forskere. Koch skriver om det børnesensitive blik:

”Gradvis fik jeg opøvet en evne til at filtrere de voksnes intentioner fra i det, jeg bemærkede, til fordel for børnenes indbyrdes kommunikation, blikke og bevægelser”
(Koch, 2013 i Koch, 2020, p. 194).

Et børnesensitivt blik handler altså om sansninger, om indlevelse og om at lade sin egen (voksne) krop blive en del af det metodiske værktøj. Kochs blik er et forskerblik, men kan læreres blik også, gennem empiriværkstedet, opøves og blive et mere børnesensitivt blik?

Og kan dette i så fald bidrage til en mere børnesensitiv praksis, der får betydning for børns fællesskaber og deltagelsesmuligheder i levet skoleliv?

Affektive-diskursive fortolkningsrepertoarer

I bestræbelserne på at forstå, hvilke fortolkninger lærere trækker på, og hvordan disse fortolkninger eventuelt nuanceres og udfordres gennem samtalerne i empiriværkstedet, trækker vi på *begrebet fortolkningsrepertoarer*. Det er oprindeligt et begreb, som er udviklet af Wetherell og Potter (1992 i Staunæs, 2004, p. 53), og som Staunæs trækker på for at bringe diskursbegrebet tæt på levet liv. Diskurs forstås hos Staunæs som ”en tolkningsramme, en sammenhæng af betydninger og repræsentationer, der gør det muligt at se, tænke, tale, forstå, handle på bestemte måder, og som samtidig udelukker andre måder at se, tænke, tale, forstå og handle på” (2004, p. 57). På samme måde som diskurser muliggør nogle handlinger og vanskeliggør andre, vil også fortolkningsrepertoarer gøre det. Men levet liv er ikke blot diskursivt, det er også affektivt (Staunæs og Juelskjær, 2014), forstået sådan, at også affektivitet muliggør nogle handlinger og vanskeliggør andre. Vi reserverer derfor ikke fortolkningsrepertoire til alene at omhandle det diskursive, men forstår det som ”et repertoire af fortolkningsmuligheder af affektiv-diskursiv art, der aktualiseres forskelligt i forskellige situationer” (Munkholm, 2020, p. 63).

Vi trækker på Massumis (2002) forståelse af *affekter* som kropslige og ikke bevidste sansninger af intensitet. Dermed adskilles begreberne affekt og følelse. *Følelser* er hos Massumi reserveret til sprogliggørelsen af sansningerne. Affekter er de kropslige sansninger, fx trykken for brystet eller noget mindre definerbart, der giver anledning til, at vi fx kategoriserer sansningen som følelsen af frygt. Følelser er altså ordene for affekterne (Brennan, 2004). Det er dog væsentligt at påpege, at man ikke kan oversætte affekt og følelse én til én, for affektivitet er netop flygtigt og udefinerbart, men reduceres fra sanselig kompleksitet til noget kategoriserbart gennem (følelses)sproget (Munkholm, 2020; Massumi, 2002; Reestorff og Stage, 2018).

En væsentlig pointe i Massumis og dermed også vores forståelse af affektivitet er, at affekter ikke har deres udspring i den individuelle krop, men at affekter rejser og forandres mellem kroppe, der påvirker og påvirkes. Dermed adskiller denne affekttradition sig fra fx psykodynamiske forståelser af affekter og følelser.

Video som metode – i forskning og praksisudvikling

I empiriværkstedet mødes forskere og lærere i en faciliteret samtale om videomateriale fra skolelivet. Samtidig videooptages empiriværkstedet. Videooptagelser indgår dermed på to niveauer. De indgår både som en del af empiriværkstedet, der har praksisudvikling som ambition, og som en forskningsmetode til generering af det empiriske materiale, som danner grundlag for analyserne i denne artikel. Her indgår altså både videooptagelser *i* (børn og lærere i klasserummet) og *af* empiriværkstedet (forskere og lærere, der ser video sammen). I artiklen drejer vores metodologiske refleksioner sig om de videooptagelser, der er foretaget af empiriværkstedet, da det er dette empiriske materiale, som indgår i artiklens analyser.

Det, der ofte går igen i litteraturen om video som forskningsmetode, er, at video giver mulighed for at iagttage handlinger *in situ* (Banks og Zeitlyn, 2015). Med videooptagelser er det muligt at gense de situationer, som handlinger er en del af. Det er muligt at dvæle ved optagelserne og registrere de små nuancer, som uden video ville være svære at fastholde grundet situationens kompleksitet. Når vi anvender videooptagelser af empiriværkstedet, giver det os mulighed for at gense optagelserne af samtalerne med lærerne. Hvis fx Hans udtrykker forandret indsigt i, hvordan det er at være Freja, kan vi spole tilbage og zoome ind på det, der gik forud. Vi kan se, hvad lærerne og eleverne gør, de små nuancer i blikke, der sænkes osv. Det bliver samtidig muligt at vende tilbage til optagelserne med nye indsigter og begreber – og det kræver måske netop genbesøg af video, hvis ens første indskyldelse (uagtet om man er lærer eller forsker) skal forstyrres og nuanceres.

At se videooptagelser sammen med lærere har et særligt affektivt potentiale. Vi ser det hos Staunæs og Kofoed (2014), der også lader feltens aktører

se video af sig selv under samtale med forskere. Staunæs og Kofoed omtaler det rum, der opstår, som et "affektivt wunderkammer" – et sted, hvor affektivitet kan gøres til genstand for udforskning. Når lærerne fra vores projekt er i klassen sammen med eleverne, vil lærerkroppene afficeret af den situation, som de er del af. I empiriværkstedet, når lærerne ser video, vil de afficeret på en anden måde. Det kan måske være mere affektivt intensivt at sidde med sine kolleger og forskere i et empiriværksted, end det er at være til stede i klassen med børnene. Den kropslige afficering vil også være forandret, og heri kan der ligge et analytisk potentiale, da den forandrede afficering af kroppe kan åbne mulighed for, at andre repertoarer af affektive-diskursive fortolkningsmuligheder aktualiseres.

Det kan fx være, at en lærerkrop, der i klasserummet er afficeret af det, vi vil betegne som irritabilitet, i empiriværkstedet bliver til omsorg. Det kan også være, at læreren genkalder sig fornemmelsen af irritabilitet, men netop bliver opmærksom på dette i empiriværkstedet, fordi der er tid til at opholde sig ved kropslige fornemmelser og sprogliggjorte følelser. Det er ikke noget, som vi kan afgøre på forhånd, det må afgøres i den konkrete situation i empiriværkstedet, men vi har en begrundet antagelse om, at forandringer af affektive-diskursive fortolkningsrepertoarer har et potentiale.

Som det fremgår, er der i artiklen et fokus på møder mellem og bevægelser i lærernes forståelser og fortolkningsrepertoarer. Analyserne bygger også hovedsageligt på det empiriske materiale, hvor det er lærernes forståelser, der mødes og brydes i empiriværkstedet. Grundet dette fokus på lærerne kan forskerne fremstå, som om de nærmest ikke er til stede i artiklens analyser, men forskernes deltagelse i empiriværkstedet har selvfølgelig haft en stor betydning. Som forskere har vi i kraft af vores position en særlig definitionsmagt, som vil gøre nogle lærerbidrag mulige og vanskeliggøre andre. Denne definitionsmagt vil vise sig i forskernes rammesætning og facilitering af empiriværkstedet. Det kan være valg af videoklip; de spørgsmål, som vi stiller; hvordan vi selv også afficeret; og måden, hvorpå vi i det hele taget interagerer med lærerne undervejs i empiriværkstedet.

Samarbejdet mellem forskere og lærere i empiriværkstedet rejser således en række grundlæggende etiske dilemmaer, som man som forsker må være bevidst om. Det gælder fx spørgsmålet om, hvor meget man som forsker skal udfordre lærernes forståelser, og hvordan man fx beskytter lærerne mod at komme i sårbare positioner i empiriværkstedet. Dette diskuteres afslutningsvis i artiklen.

ANALYSER

"Nu kender jeg jo børnene"

Det er fredag formiddag i empiriværkstedet. Lærerne Anette, Sofie og Hans og forskerne har lige gennemset en første videosekvens fra 0. klasse. Der er tale om en børneinitieret aktivitet, hvor flere børn har fordelt sig rundt omkring – forskellige steder i legekrogen. Der er flere parallelle lege i gang samtidigt, i flere af legene indgår klodser og perler. På skift fortæller lærerne, hvad de umiddelbart fik øje på i videosekvensen. Det er forskellige ting, de trækker frem. Hans har hæftet sig ved og giver eksempler på de mange invitationer til leg, der viser sig i børnenes interaktioner med hinanden. Sofie har bemærket den ro og fantasi, som synes at omgive legene, og ikke mindst den nonverbale kommunikation og de gensidige forhandlinger, som børnene benytter sig af i legens tilblivelse.

Anette har især fået øje på Mads, som fra hendes perspektiv synes at befinde sig på kanten af de legefællesskaber, som skabes i situationen. Hun siger: "Nu kender jeg jo børnene, og jeg lægger meget mærke til ham i det blå. Han ligger kun og piller i perlerne, men det er jo bare, fordi ... det ved jeg ... det vil han gøre hver eneste gang, ligge der og pille (...). Han er mere optaget af at få nogle perler end at komme med i legen, for de spørger ham jo flere gange: 'Må jeg få de perler, du har?' eller 'Kommer du ikke over med perlerne?'. Men det gør han ikke, han bliver bare ved med at pille i de perler".

Anette fremhæver, at hendes kendskab til børnene kan bidrage med en særlig forståelse af videosekvensen. Hendes forforståelser og erfaringer med Mads i andre af skolens fællesskaber giver hende en privilegeret adgang til at skabe sammenhæng og betydning i de observationer og fortolkninger, hun gør i situationen. Det er en position, der på den ene side gør det muligt at se, forstå og tale om Mads på bestemte måder, som kan bidrage til at udvide vores perspektiver på Mads' deltagelse i legefællesskaber. På den anden side lukker den samtidig for andre forståelser og tolkninger, og den kan virke begrænsende for en åben undersøgelse og forståelse af Mads i situationen. I den første fælles analyse af videosekvensen mobiliserer og trækker Anette på et velkendt fortolkningsrepertoire af Mads, og samtidig konsoliderer hun sin forståelse af Mads' deltagelse i skolens fællesskaber.

Efter gennemspilning af videosekvensen for anden gang er Anette meget ivrig efter at dele sine analyser af Mads' deltagelsesmåder på ny. Hun siger: "Altså, jeg opdagede faktisk noget nyt den her gang. For faktisk, der er Mads jo med. For han fandt faktisk perler til de andre i de to lege, der er i gang omkring ham. En af pigerne spørger ham: 'Kan du ikke finde nogle flere af dem her?'. Han går faktisk også over og lægger nogle perler til de andre, da han har fundet dem. Det så jeg ikke første gang. Han er faktisk med begge steder, men ikke som en ... han har ikke et dyr. Han er på sin måde med begge steder samtidig (...). Og de accepterer jo også, at han ikke bare tager alt sammen på én gang, at han går frem og tilbage og henter lidt ad gangen. Det er egentlig imponerende, imponerende".

Udsagnet her viser tydelige bevægelser og perspektivskift i Anettes måde at se og forstå Mads på. Det kan dels skyldes observationen af legesituationen endnu en gang, dels de forskellige observationer og forståelser, som blev delt af de øvrige lærere og forskere i samtalen efter den første videosekvens.

Fra at kigge isoleret på Mads og give bud på en forståelse af hans intentioner med deltagelse i legefællesskaberne, rettes perspektivet nu mod at kigge med Mads og med en undersøgende opmærksomhed på de deltagelsesmuligheder, der konkret åbnes og intersubjektivt forhandles frem i børnenes interaktioner med hinanden. Det bliver mindre vigtigt, hvem Mads er, og mindre vigtigt at forklare hans handlinger og væremåde ud fra personlige karakteristika og egenskaber. Opmærksomheden på legefællesskabernes situative og dynamiske karakter bidrager til at ophæve dikotomien mellem Mads og de andre, idet Mads' deltagelse undersøges og forstås i lyset de andre børns deltagelsesmåder og legens indhold.

Denne forståelse deles af Hans: "Jeg lagde også mærke til, at han var mere med, end jeg lige lagde mærke til i første omgang. Han får tildelt en rolle i legen, som giver mening ... Og der er en accept af, at der er én, der ikke er helt med, men faktisk er med og får tildelt en rolle". Begge lærere giver udtryk for at have fået udvidet og nuanceret deres forståelser af Mads' deltagelse i legefællesskaberne. De har fået øje på, at legen skaber mulighed for og rummer forskellige legitime måder at deltage på (at være i centrum og/eller i periferien af en leg), men de har også fået øje på, at der eksisterer forskellige grader af deltagelse: et kontinuum af "medhed" i legefællesskaberne.

Vi retter nu blikket mod et andet empirisk nedslag i empiriværkstedet.



"Det bliver ekstra sårbart for Freja her"

I empiriværkstedet ser vi en video af en legeøvelse i 2. klasse, som læreren Hans har igangsat. Øvelsen har som formål, at børnene skal blive bedre til at invitere og tage imod invitationer til leg, forklarer Hans på videoen. Klassen er delt i to. Halvdelen af børnene skal finde en klassekammerat, de ikke leger med så tit, og spørge, om de skal lege sammen. Den anden halvdel af klassen skal vente på, at de bliver spurgt. På videoen ser vi, hvordan nogle legepar hurtigt etableres, mens en del børn går rundt mellem hinanden med mere eller mindre flakkende blikke. Kameraet har også fanget Freja, som sidder på et bord og venter på at blive spurgt. Ingen spørger hende, og til sidst bestemmer Hans, at hun skal lege med Mille.

Da videoen er slut, siger Hans: "Jeg ser dem, der ikke bliver spurgt. Det er også en udskillelse. Hvem er det, de ikke spørger?". Det bemærkede han ikke under øvelsen i klassen, uddyber han. Herefter kredser samtalen i empiriværkstedet om de børn, der ikke bliver spurgt. "Freja er jo heller ikke sådan én, man går hen og spørger, for man ved ikke, hvad humøret er", siger Hans. "Legeøvelsen er en øvebane", nævner han flere gange og konstaterer, at Freja og Mille ender med at komme godt i gang med en leg. Dette er sjældent, fortæller Sofie, da Freja tit kommer i konflikt og har ganske vanskeligt ved at være med i de fællesskaber, der etableres i skolen – både i undervisningen og i pauserne.

I empiriværkstedet går det op for Hans, at Freja ikke bliver spurgt og dermed ikke deltager i den første del af legeøvelsen. Måske er det netop, fordi Hans sidder og ser videoen i et rum uden den handletvang, som han er underlagt i klassen, at han får blik for, at der for fx Freja ikke produceres deltagelsesmuligheder i den del af øvelsen, som handler om at spørge eller blive spurgt.

Han opdager, at når Freja ikke er "sådan én, man går hen og spørger", så sættes hun i denne øvelse i en position med meget begrænsede deltagelsesmuligheder i det fællesskab, der er etableret omkring det "at blive inviteret til leg". Så selvom lærerne betragter legen mellem Freja og Mille som en succes for fællesskabelsen, så får Hans, efter at have set videoen første gang og gennem samtale med Anette og Sofie, indsigt i, at Freja i begyndelsen af legeøvelsen befinder sig i en ekskluderet position.

Efter første visning af videoen ses nogle begyndende forskydninger i Hans' og de andre læreres fortolkninger af situationen. Men, som det vil fremgå af det næste empiriuddrag, sker der noget interessant efter anden visning af videoen, som ser ud til at føje flere nuancer til lærernes fortolkninger af situationen.

Vi ser videoen for anden gang. Sofies ryg er rank, hun har lænet sig frem på stolen og noterer en del under klippet med legeøvelsen. Da videoen slutter, markerer hun hurtigt: "Ja, det er sjovt med det nonverbale". Sofie illustrerer med sin krop, hvordan børnene, når de går mellem hinanden, undviger hinandens blikke. Hun gestikulerer en del mere end tidligere. Hun siger, mens hun holder hånden for øjnene: "Nej, nej, nej, jeg vil ikke ... Og så vender man lige blikket væk". Sofie kigger i sine noter og fortsætter: "Og så Jakob, han er ved at parre nogen sammen". Sofies stemme klinger af overraskelse, og hun holder en pause. "Og hvis der er nogen, der ... han er ..." Sofie leder efter ordene "... Han er meget speciel, han vil helst søge voksne. Så, at han sætter nogen sammen". Sofies tonefald er varmt. Hun smiler. "Det var lidt interessant lige at se. Og så til sidst kunne jeg se, så går han rundt ovre ved døren, og ...". Sofie lader skuldrene falde ned og slår diskret ud med armene. "Jamen, fandt han ikke nogen selv? ... Det har han nok fået hjælp til [af Hans]". Der er stille i rummet. Sofie siger – som for at afslutte: "Der er godt nok mange blikke". Stemningen i empiriværkstedet er en anden end efter første afspilning. Vi taler om det ubehag, som mange af børnene ser ud til at opleve i legeøvelsen, og Sofie siger: "Det bliver ekstra sårbart for Freja her".

Efter at vi i empiriværkstedet har set samme video for anden gang, sker der noget andet, som ser ud til at nuancere indsigten i børnenes deltagelsesmuligheder i fællesskaberne yderligere. Når vi retter det analytiske blik mod den affektivitet, der produceres i empiriværkstedet, får vi øje på nogle tilnærmelser til børnenes perspektiver. Det er interessant at opholde sig ved Sofies afficerede krop, da hun gennem denne afficering ser ud til at leve sig ind i børnenes oplevelse. Ikke at hendes oplevelse er lig med børnenes, men hun mærker selv det kropslige ubehag. Det ser vi reflekteret i hendes krop, der nu gestikulerer, dukker sig, holder sig for øjnene, som var hun i børnenes sted. Gennem en affektiv stemthed lever hun sig ind i børnenes perspektiv – hendes børnesensitivitet har et affektivt aspekt. Men, som vi har påpeget med Massumi, så forstår vi ikke affekter som noget, der alene tager ophold i den enkelte krop – fx som her Sofies.

Affektivitet smitter og rejser, og alle i empiriværkstedet afficerer. Vi smittes både af den affektivitet, vi fornemmer hos Sofie, og af den affektivitet i skolelivet, vi netop har fået indblik i ved at gense videoen, og som Sofie retter vores opmærksomhed mod. Vores fortolkninger af situationen på videoen er affektivt stemte på nye måder. Samtalen i empiriværkstedet ændrer karakter, og vi taler om den sårbarhed, der er forbundet med at være barn i legeøvelsen. Sofie understreger dette med udtalelsen: "Det bliver ekstra sårbart for Freja her". Ved at mærke de kropslige fornemmelser, der bliver til, når vi ser videoen og Sofies afficerede, nonverbale og verbale udtryk, nærmer vi os i fællesskab børnenes perspektiv. Vi sanser så at sige, hvordan det skoleliv, som vi iagttager, er infiltreret af affektivitet. Vi ved ikke, hvordan det føles at være Freja og de andre børn, og vi ved ikke, om Frejas kropsfornemmelser har karakter af vrede eller frygt for ikke at blive valgt. Men vores blikke forstyrres af de kropslige fornemmelser og stemningen af ubehag – blandet med omsorg for de børn, der, som Freja, ikke tilbydes deltagelsesmuligheder i den indledende runde.

Hvor vi efter første gennemspilning taler en del om Hans' intentioner og formålet med legeøvelsen, så kommer vi i anden runde tættere på, hvordan øvelsen mon opleves i børnenes perspektiv.

Måske kan man sige, at vi, især Sofie, nærmer os en børnesensitivitet. Det er børnenes oplevelse, der fylder i vores samtale.

Diskussion og konklusion

Inden vi konkluderer, vil vi kort opholde os ved de positioner, der også er til stede i selve empiriværkstedet. For ligesom der forhandles positioner i børns fællesskaber, så foregår dette også i empiriværkstedet, idet lærere og forskere er forskelligt positioneret. Lad os tage Hans og Sofie som eksempler. Hans er ”på” i videoen. Det er hans projekt med børnene, vi ser. Hans er samtidig skolens meget dygtige og anerkendte AKT-lærer – en ekspertposition, der genforhandles i empiriværkstedet.

Denne position må ”gøres” på genkendelige måder, fx ved at Hans signalerer, at han er sig sine didaktiske dispositioner bevidst, at han kender formålet med legeøvelsen osv. Fra denne position kan det være vanskeligere at lade sine forståelser blive forskudt. Når Hans har en ambition om at skabe deltagelsesmuligheder for alle i fællesskaber (og han er samtidig den, der har ansvaret for netop det i den situation fra skolelivet, som vi taler om), vil der formodentlig være mere på spil for ham end for os andre i empiriværkstedet. Og når det viser sig, at dele af øvelsen for nogle børn begrænser mulighederne for deltagelse, bliver det måske også sårbart for Hans. Det er en opmærksomhed, som er væsentlig at holde sig for øje både i gennemførelsen og analyserne af empiriværkstedet.

Der tegner sig et billede af forskellige mønstre for, hvordan repertoier af fortolkningsmuligheder aktualiseres for de tre lærere i empiriværkstedet, og hvor affektivt stemte de er. Hans’ perspektiv er informeret af intentionen om, at børnene skal øve sig i at give og tage imod legeinvitationer med henblik på inklusion og deltagelsesmuligheder for alle. Hans’ opmærksomhed er rettet mod opgaven med at skabe en øvebane. Når han fx siger, at ”Mille er god til det”, er det underforstået, at hun er god til at spørge de andre og dermed god til at løse opgaven. Sofies opmærksomhed rettes i stedet mod Milles kropssprog og den følelsesmæssige overvindelse, som hun forestiller sig, at det må være for Mille at gå med på Hans’ projekt. Sofie nærmer sig via en affektiv stemthed – grundet

børnenes nonverbale interaktioner – en sensitiv indlevelse i børnenes perspektiver. Anette trækker på sin interesse for og kendskab til børnenes livsverden og lader sine fortolkninger informere af de for forståelser og erfaringer, som hun har gjort sig med børnene i andre sammenhænge.

Vores ærinde i denne artikel er at bryde med selvfølgelige og begrænsende forståelser af børn i fællesskaber og opøve en evne til mere situerede og børnesensitive blikke. I analyserne ser vi, hvordan netop flerheden og forskelligheden i deltagernes perspektiver, når de mødes og brydes i empiriværkstedet, er med til at nuancere og kvalificere lærernes forståelser af og arbejde med børn på kanten af fællesskaber. Et eksempel er, når Hans’ fastholdelse af legeøvelsens formål møder et mere afficeret blik på børns perspektiver. Her bidrager empiriværkstedets forhandlinger og forskydninger af forståelser til nuancering og kvalificering af lærernes arbejde med børn på kanten af fællesskaber. Vi har ikke empirisk belæg for hævde, at vores gennemførelse af empiriværkstedet har ændret noget i praksis, da vi ikke har fulgt lærerne tilbage i klasserummet og over tid. Men analyserne peger på nuanceringer af lærerens forståelser, og dermed er det sandsynligt, at det vil få betydning for deres pædagogiske praksis.

I artiklen har det været en ambition at undersøge, om og hvordan empiriværkstedet kan være en kilde til praksisudvikling. På baggrund af analyserne finder vi det sandsynligt, at empiriværkstedets samtaler om konkrete videosekvenser kan bidrage til en kvalificering af læreres arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for børn på kanten af fællesskaber. Brugen af videosekvenser, der i glimt kan indfange og fastholde situeretheden af børns levede liv i skolen, kan danne et produktivt grundlag for fælles undersøgelser, som dels kan bidrage til at synliggøre eksisterende og forskellige fortolkningsrepertoier, dels til at udvikle nye perspektiver og forståelser af børns deltagelsesmuligheder i skolens fællesskaber.

Litteratur

- Andersen, P.Ø. & Johansen, M.B. (2019). Klasserummets observationer. I Johansen, M.B. (red.). 10 døre til klasserummet. København: Akademisk Forlag.
- Banks, M. & Zeitlyn, D. (2015). *Visual Methods in Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brennan, T. (2004). *The Transmission of Affect*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Dreier, O. (2013). Personen og hendes daglige livsførelse. *Nordiske udkast*, 41(2), 4-23.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1(1), 5-32.
- Hansen, J.H. (2014). En skole for alle: Inklusion. I Løw, O. & Skibsted, E. (red.). *Elevers læring og udvikling – også i komplicerede læringssituationer*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, J.H. (2008). Hvordan forskning i praksis kan gøre sig relevant for praksis. *Nordiske Udkast*, 1(2), 57-72.
- Hasse, C. (2000). Overvejelser om positioneret deltagerobservation: Sexede astronomer og kønnede læreprocesser. *Kvinder, Køn og Forskning* 9(4), 39-51.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York, NY: Routledge.
- Holstein, B., Knoop, H.H., Viskum, H. & Lindskov, J.M. (2017). *Elevernes fællesskab og trivsel i skolen. Analyser af den Nationale Trivselsmåling 2016*. København: Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Højholt, C. (2011). Faglighed og fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. I Højholt, C. (red.). *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I Højholt, C. & Witt, G. (red.). *Skolelivets socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (red.) (2018). *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Forskningssamarbejde og gensidige læreprocesser – om at udvikle viden gennem samarbejde og deltagelse. I Højholt, C. (red.). *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Koch, A.B. (2020). Børnesensitive perspektiver – voksnes "adgang" til børns oplevelser. I Villumsen, A.M. & Petersen, K.E. (red.). *Opsporing og underretning i dagtilbud*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Deltagelse i fællesskaber*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham: Duke University Press.
- Munkholm, M. (2020). Faglig elevsubjektivering – om at blive til i skolelivets fællesskaber, når læringsmål er til stede. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L.L. & Nissen, M. (2005). *Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden*. I Jensen, T.B. & Christensen, G. (red.). *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ogden, T. (2004). *Social kompetence og problemadfærd i skolen*. Aarhus: Klim.
- Rabøl-Hansen, H. & Nielsen, J.C. (2021). Skoletrivsel som velvære, virke og veltid – en praksisinformeret teoretisk begrebsudvikling (konceptualisering). København: Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 58(1), 44-53.
- Reestorff, C. & Stage, C. (2018). Medier og affektteori. I Lauridsen, P.S. & Svendsen, E. (red.). *Medieteorier*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. & Juelskjær, M. (2014). Postpsykologisk subjektiveringsteori: problemet med personligheden version 2.0. I Køppe, S. & Dammeyer, J.H. (red.). *Personlighedspsykologi: En grundbog om personlighed og subjektivitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staunæs, D. & Kofoed, J. (2014). Visuel metode som affektivt "wunderkammer". I Thuesen, F., Tanggaard, L. & Vitus, K. (red.). *Konflikt i kvalitative studier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sunesen, M.S.K. (2019). *Interviews i aktionsforskning*. I Sunesen, M.S.K. (red.). *Aktionsforskning indefra og udefra*. Frederikshavn: Dafolo.





Tidsskriftet kan læses online på:

<https://journals.ucn.dk/index.php/cepra/issue/archive>

Henvendelse om CEPRAstriben rettes til mail:

th@ucn.dk

CEPRASTRIBEN

CEPRA-Striben er rangeret som niveau 1 tidsskrift på Autoritetslisten
for serier ved Uddannelses- og forskningsministeriet.

UCn