

## NØDVENDIGHEDENS PÆDAGOGIK

Optimeringskrav møder det gode fællesskab i velfærdssamfundets skole

LAURA GILLIAM

I de politiske diskussioner om det danske samfunds tilstand og fremtid spiller folkeskolen ofte en central rolle. Folkeskolen er blandt de første samfundsinstitutioner, man vender sig mod, når man vil gardere sig mod skræmmende fremtidsudsigter og sikre centrale værdier. Det samme gælder, når bekymringer omkring den danske velfærdsstat og dens potentielle forfald diskuteres. Fra én front lyder det, at skolen skal blive bedre til at ruste den næste generation af medborgere til den globale konkurrence, som man forventer, at det danske samfund vil stå over for i fremtiden. Samtidig frygter andre, at man i iveren efter at optimere elevernes konkurrencedygtighed vil smide værdier over bord – værdier som alsidig dannelse, lighed, demokrati og sammenhængskraft, der er vigtige og centrale for det danske velfærdssamfund.

En indflydelsesrig stemme i denne debat er politologen Ove Kaj Pedersen, der i sin bog *Konkurrencestaten* beskriver, hvad han anser for det danske samfunds overgang fra velfærdsstat til konkurrencestat (Pedersen 2011). Begrebet „konkurrencestat“ refererer til den ændring i statsprojektet, som Pedersen mener, forårsages af den øgede globalisering. Denne betyder, at stater som den danske nu må konkurrere om at tiltrække global kapital. Ifølge Pedersen kræver det, hvad han kalder en „nødvendighedens politik“, og dermed en omlægning af en lang række politikområder i det danske samfund. Den danske stat kan ikke længere som i velfærdsstatens epoke rette blikket indad, lukke grænserne og sørge for intern harmoni. I stedet må den sørge for at optimere sig selv og sin befolkning for at klare sig i den internationale konkurrence. Pedersen vurderer, at skolen spiller en central rolle i denne proces, og helliger et kapitel i sin bog til forandringer i folkeskolen. Her beskriver han, hvordan det politiske formål med folkeskolen er ændret over de seneste årtier, således at den nu skal ruste den enkelte elev til at være „soldat“ i nationernes konkurrence“ og sikre, at alle får de nødvendige kompetencer til et foranderligt arbejdsmarked (op.cit.172). Det

betyder en ændring i skolens værdigrundlag og menneskesyn, og at skolens fokus i dag er fjernet fra elevens alsidige udvikling og fra at lave „gode mennesker“ og demokratiske fællesskaber. Pedersens analyse er baseret på ændringer i folkeskolens formålsparagraf i perioden 1975-2006, politiske debatter omkring folkeskoleforlig, undervisningspolitikker og store programmerklæringer såsom rapporter fra uddannelsesministeriet og Globaliseringsrådet (op.cit.171-72).

Jeg vil her argumentere for, at velfærdsstatsprojektet om at skabe gode mennesker og fællesskaber stadig er centralt i den danske folkeskole på trods af de nye tendenser. Skolen er under forandring, og forskellige tiltag og reformer har ændret dens praksis således, at lærernes fokus nu i højere grad skal være rettet mod elevens faglige kompetencer og generelle optimering. Men man kan ikke betragte skolen som en institution, der blot implementerer politiske ideer eller styres subtilt af statslige styrings- og magtteknologier. Skoleinstitutionen har dels sin egen dynamik, dels præger den også de politiske ideer, så at sige før de bliver til, og omformer i praksis nye tiltag og teknologier. Dertil eksemplificerer skolen, hvordan der næsten altid er flere rationaler i spil i en social institution, som kombineres på forskellig vis og har forskellig legitimitet i forskellige sammenhænge. Hvis man skal undersøge forholdet mellem skolen og politiske projekter, kan man derfor ikke blot nærstudere politiske debatter og politikker, men må se på skolens praksis og værdier i både større og mindre perspektiv. Det kan jeg ikke gøre på nogen tilbundsgående måde i denne artikel, men jeg vil illustrere det ved dels at se på skolens formål i et større samfundsperspektiv, dels at se nærmere på skolens formative arbejde og dens håndtering af forskellige nye tiltag og reformer, som det kommer til udtryk i mit etnografiske materiale fra fire skolers hverdag. Min pointe er, at skolens egne institutionelle vilkår og dens metonymiske relation til samfundet og velfærdsstaten gennem mange årtier har institutionaliseret, hvad jeg med en parafrase over Pedersens begreb „nødvendighedens politik“ vil kalde en „nødvendighedens pædagogik“, som er med til at reproducere værdierne bag velfærdsstaten. Denne pædagogik, der opleves som både moralsk og praktisk nødvendig, skaber undertiden direkte barrierer i forhold til de nye krav og synes ofte at betyde, at de ofte omdannes i praksis.

Denne analyse er baseret på en større undersøgelse af børneinstitutioner som „civiliserende institutioner“ (Gilliam & Gulløv 2012). Den trækker på en kobling af Norbert Elias' teori om civiliserende processer (Elias 1939/1994) og mikrosociologiske tilgange til institutioner (Berger & Luckman 1966; Douglas 1986; Goffman 1961) samt policyantropologiens diskussion af relationen mellem politikker og institutionelle praksisser (Shore & Whyte 1997, 2011; Levinson & Sutton 2001). Artiklen er først og fremmest baseret på en etnografisk undersøgelse af opdragelsesidealer og -praksisser på to skoler i henholdsvis et velhavende

nordsjællandsk kvarter og et københavnsk vestegnskvarter med primært dårligt stillede familier med etnisk majoritets- og etnisk minoritetsbaggrund. Men det trækker også på to andre studier, jeg har foretaget i danske folkeskoler, og dermed i alt halvandet års feltarbejde i timer, frikvarterer, til møder og på lærerværelser på fire skoler, i seks klasser og deres parallelklasser fra 0. til 9. klassesettrin i perioden 2002-2012. Det vil sige en årrække, hvor mange af de politikker, uddannelsesprogrammer og teknologier såsom tests og elevplaner, der har været sat i værk for at fremme skolens og elevernes fokus på faglig optimering og arbejdsmarkedsparathed, er blevet indført.

### Forandringer i folkeskolen: formålsparagraffer, faglighed og fællesskabsforståelser

En pointe i Pedersens argumentation omkring forandringer i folkeskolen er, at der er sket et skift fra det reformpædagogiske fokus på eleven som eksistentiel person, der skal udvikle sin personlighed, til et nutidigt fokus på den opportunistiske person, der skal udnytte sine muligheder (Pedersen 2011:188). Skolen er ikke længere præget af „den velfærdsstatslige forestilling om, at personligheden er knyttet til folkestyre og demokrati“, og således skal børn ikke længere dannes til demokratisk deltagelse, men blot lære om demokrati som en række normer og regler (op.cit.196-98). Skolen er nu underordnet „den samfundsøkonomiske forestilling“, hvor det antages, at sociale relationer primært har en økonomisk karakter. Det betyder en ændring i forståelsen af fællesskab og lighed i skolen. Den enkeltes forpligtelse over for fællesskabet ligger i at bidrage med værdier til fællesskabet, mens skolens forpligtelse på lighed ligger i at give børn lige muligheder for at lære de færdigheder, der skal til, for at skabe materielle værdier til fællesskabet. „Fællesskabet opstår ved arbejde“, som Pedersen skriver (op.cit.188-89, 196-97). Han sporer disse gradvise ændringer tilbage til krisen i 70'erne og den politiske udfordring af velfærdsstaten, som denne afstedkom (op.cit.187). Ifølge Pedersen var det dog især danske elevernes dårlige resultater i en international læseundersøgelse i 1991 og i PISA-testene i 00'erne, der betød, at politikerne rettede blikket mod folkeskolen for at sætte fagligheden i fokus og reformere skolen til de nye tider (op.cit.171).

Et af Pedersens hovedargumenter er, at overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat indvarsles i ændringer i folkeskolens formålsparagraffer fra 1975 til 1993 til 2006. Han ser den første fra 1975 afspejle, at velfærdsstatens skole var en skole for livet og ikke for arbejdet. Han refererer her til „Den Blå Betænkning“ for folkeskolen fra 1960, hvori der står, at: „det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet, velegnede til at opfylde de krav,

man med rimelighed kan stille [...]“; men først og fremmest, (at det) er dens „[...] opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker“ (Undervisningsministeriets læseplansudvalg 1960:29). Skolen skulle realisere et demokratisk fællesskab og „give eleverne sådanne åndelige og kulturelle værdier, at de – gennem den demokratisk deltagelse – viste sig som lykkelige, harmoniske og gode borgere og viste det, når de som medborgere valgte at bruge deres indflydelse til at fuldføre det gode samfund – velfærdssamfundet“ (Pedersen 2011:184). Dette fokus på at skabe „gode mennesker“ og demokratiske fællesskaber, mener Pedersen, er forsvundet i paragraffen af 2006.<sup>1</sup> Han ser dette i et nyt fokus på kundskaber og forberedelse til videre uddannelse og i en ny formulering om, at skolen skal give eleverne „lyst til at lære mere“ og nu skal være præget af demokrati og ikke som i den tidligere paragraf bygge på demokrati (op.cit.189-91, 197). Ifølge Pedersen er ændringerne i den nye formålsparagraf et udtryk for en ny forestilling om fællesskab og individualitet, der fremstiller arbejdskravet, arbejdsvejen og arbejdslysten som det, der skal binde individerne sammen til et fællesskab (op.cit.170, 198-99). Selv om Pedersen skriver, at han ser på formålsparagrafferne for at analysere den politiske kultur, citerer han også den tidligere socialdemokratiske undervisningsminister Knud Heinesen for at påpege, at „folkeskolens formålsparagraf er samfundets trosbekendelse til fælles værdier“ (op.cit.170-71). Således afspejler ændringerne ikke blot et bestemt politisk flertals ambition med skolen, men en mere generel kulturændring, som sætter sig igennem i skolens værdigrundlag.

Pedersen er som sagt ikke alene om at tegne dette billede af en skole og et samfund i en simultan forandringsproces. Mange skoleforskere, men også skoledebattører beskriver samme udvikling. Skoleforskeren Stefan Hermann beskrev således i 2007, hvordan de første PISA-resultater gav vind i sejlene til den til stadighed eksisterende ideologiske kritik af reformpædagogikkens indflydelse på skolen, og hvad der betragtedes som dens nedtoning af de faglige dyder. „Fagligheden“ skulle i fokus og børns faglige kompetencer oprustes, styres gennem elevplaner, kontrakter, trin- og slutmål og testes for at forbedre Danmarks konkurrenceevne (Hermann 2007:127-29, 131, 140). Ifølge Hermann har dette forårsaget en forskydning fra en „blød“ til en „hård“ individualisering i skolens arbejde med børn, idet arbejde med barnet ikke længere er orienteret mod personlig udvikling præget af romantisk-eksistentielle fordringer, men mod „liberal selvansvarlighed, målrettethed og skalerbare præstationer“ (op.cit.131).

Hvis Pedersen, Hermann og andre har ret i deres analyse, gennemgår skolen ændringer, der ikke blot ændrer skolen, men potentielt set kan føre til større ændringer af det danske samfund. Man kan argumentere for, at skolen og de andre børneinstitutioner hidtil har socialiseret medborgerne til velfærdssamfundet

gennem en tæt dialektik (Gilliam & Gulløv 2012). En nedtoning af projektet om at lave gode mennesker og fællesskaber samt et dominant fokus på optimering og arbejdsduelighed vil umiddelbart udfordre og ændre denne socialisering. Men har skolens værdigrundlag og politikernes formål med skolen faktisk ændret sig så fundamentalt? Og vil det stærkere fokus på faglighed og de nye testformer og teknologier udelukke det velfærdsstatslige opdragelses- og fællesskabsprojekt eller blot give det en ny form? Selv om Pedersen er positivt stemt over for konkurrencestaten, er hans analyse et eksempel på en udbredt tilgang blandt også mere optimeringskritiske diskursanalytiske skoleforskere. Tilgangen forudsætter en implementering af politik til skolepraksis og slutter herfra, at skolen gennemgår et omfattende værdiskifte, som vil resultere i gennemgribende samfundsændringer. Disse skolestudier er et eksempel på, hvordan governmentalityorienterede studier har en tendens til at læse alle empiriske fund ind i samme altomfattende logik og forudbestemte konklusion om øget styring og selvdisciplinering.

Dette betyder ikke, at man ikke skal være kritisk over for udviklingen. Vi skal ikke se bort fra statsstyring og politiske projekters magt, og de politiske debatter og programmer skal undersøges for at forstå de ideer, strømninger, strukturelle vilkår og diskurser, der former den danske skole og skolehverdagen for de danske børn. Politikker er da oftest også virksomme. Som antropologerne Cris Shore og Susan Wright pointerer, kan de have indflydelse på „folks lokale adfærdsformer, så de selv, ikke nødvendigvis bevidst, bidrager til en regerings model for social orden“ (Shore & Wright 1997:6, min oversættelse). Der er således indført en lang række teknologier og ændringer i skolen, som peger i retning af mere styring og ensrettet optimering af børns faglige kompetencer. Men i den antropologiske analyse må vi skelne mellem diskurs og praksis og mellem teknologiernes mål og konsekvenser. Selv om ændringerne vækker bekymring, skal man se efter, hvad der ikke forandres, og se efter andre mulige resultater og andre mulige dynamikker og rationaler end styring og selvstyring. Som det demonstreres i policyantropologien, kan vi ikke slutte fra politiske hensigtserklæringer eller specifikke politikker til praksis. Politikker har deres eget sociale liv eller endda en „run-away“-effekt (Shore & Wright 2011:20). De aktører, de er rettet mod, interagerer med dem, de reflekterer og svarer tilbage. Med antropologerne Margaret Suttons og Bradley Levinson ord bliver politikker således „konstant forhandlet og reorganiseret i institutionslivets kontinuerlige bevægelse“ (Sutton & Levinson 2001:2, min oversættelse). Min pointe er dertil, at de ikke kun udfordres og ændres, fordi reflekterende aktører stiller sig kritisk over for dem, men fordi de støder ind i allerede etablerede logikker, normer og praksisser i de institutioner, de skal udfoldes i. Det gælder især i skolen, fordi den er en institution med et særligt forhold til samfundet og dertil er et samfund i sig selv, hvor en stor grup-

pe mennesker har formet relationer og måder at interagere med hinanden på. Dermed er skolen ikke kun styret af politikker, men også formet af en række institutionelle normer, praksisser og logikker, der er etableret og rutineret over tid og gennem dens historiske etablerede rolle i det danske samfund. Jeg vil nu se nærmere på en række af disse normer, praksisser og logikker.

### Skolens arbejde med „det sociale“

I den årrække, jeg har lavet feltarbejde i danske skoler, er der indført en række nye praksisser og lovgivninger såsom nationale tests og elevplaner, som skal skabe fokus på og fremme børnenes individuelle faglige kompetencer og deres ønske om at forbedre deres præstationer. På tværs af de skoler og klasser og især i de fem klasser, hvor jeg har lavet feltarbejde i 2007-2008 og 2011-2012, har lærerne da også talt om et øget fokus på „det faglige“ og været i gang med implementeringen af de nye tiltag. Men stik imod den varslede nedtoning af skolens karakterdannende projekt har jeg på alle skolerne været slået af det stærke fokus, skolens lærere og pædagoger har på, hvad de kalder „arbejdet med det sociale“ (Gilliam 2012a). Dette fokus har ikke aftaget i perioden 2002-2012, hvor jeg har lavet mine feltarbejder, men synes tværtimod udfoldet på andre og stadig flere måder. Lærere og pædagoger taler generelt om „det faglige“ og „det sociale“ som to dimensioner i deres arbejde – som skolens to ben. Med „det sociale“ refererer de til børnenes adfærd over for hinanden, deres trivsel, relationerne i klassen samt klassens fællesskab. Alle lærere, jeg har fulgt, oplever det som en central og nødvendig del af skolens arbejde at gøre børn socialt kompetente og gode til at indgå i fællesskaber, og de fleste påpeger, at „det sociale“ skal være i orden for det enkelte barn og den enkelte klasse, før man kan arbejde med „de faglige ting“. Selv om der er et større fokus på „det sociale“ i de små klasser, er der en grundlæggende forståelse af, at klasselæreren på alle niveauer skal arbejde med klassens sociale relationer og have øje på det enkelte barns trivsel og integration i klassen.<sup>2</sup> Idealet for „den gode klasse“ i hele den årrække og på tværs af de skoler, jeg har lavet feltarbejde i, er således heller ikke den fagligt dygtige klasse. Det er, hvad lærere kalder den „socialt velfungerende“ klasse, hvor børn respekterer og omgås hinanden på en venligsindet og hensynsfuld måde, inkluderer alle trods forskelligheder og føler et fællesskab med hinanden. Karin, der er lærer i 0. klasse, illustrerer dette, da jeg beder hende forklare, hvorfor hun beskriver en tidligere klasse som „fantastisk“: „Noget med, at de kunne rumme hinanden trods forskelligheder. De stod sammen og var rare mod hinanden. Det er det sociale, ikke det faglige, man mener, når man siger sådan. Noget med fællesskabet i klassen.“

I begge de 0.-klasser, hvor jeg har lavet feltarbejde på skoler i henholdsvis Nordsjælland og på Vestegnen, oplevede lærerne, at der var kommet mere fokus på „det faglige“ inden for de seneste år, og nævnte som eksempel, at en del af de emner, de før havde i 1. klasse, nu lå i 0. klasse. Dette var delvis sket, da børnehaveklassen skiftede navn til 0. klasse, for at signalere, at den var en integreret del af skoleforløbet og ikke længere i samme grad et transitår fra børnehaven til skolen. På trods af dette opfattede 0.-klasselærerne, der var uddannede pædagoger, stadig 0.-klassen som et år, hvor man trænes i at gå i skole. Dette ses også i prioriteringen af aktiviteter i klassen. På begge skoler havde 0.-klasserne kun én daglig undervisningstime i matematik eller dansk ud over et fast ugentligt biblioteksbesøg, en musiktime og en idrætstime. Resten af skemaet var i begge klasser fyldt ud med en daglig legetime, højtlesning, samling, afslapningsøvelser og – dette var før folkeskolereformen – SFO-tid fra kl. 12.45. Disse aktiviteter havde næsten altid også et „socialt formål“, som lærerne kaldte det. Legetimen skulle give mulighed for, at børnene igennem legen kunne skabe sociale bånd til hinanden, men også for at lærerne skulle observere børnenes leg og adfærd og registrere, hvilke børn der legede sammen, og hvorvidt nogle børn var udenfor eller blev ekskluderet fra de andres leg. I begge klasser blev den daglige samling brugt til at rettesætte, fortælle og lære børnene om acceptabel adfærd eller brugt til emner af moralsk karakter, som de voksne fandt anledning til at tage op. For eksempel blev uddelingen af kage brugt til at tale om retfærdig og uretfærdig fordeling af goder, ligesom en konflikt mellem to børn gav anledning til en snak om, hvordan man klarer konflikter på en mindelig måde. Lærerne fik ofte børnene til at lave små skuespil om gode måder at løse konflikter på, eller de opførte selv rollespil for at demonstrere uacceptabel adfærd, og hvordan man kunne „spørge hinanden på en okay måde“. Her fortæller Tina om et rollespil, hun og hendes kollega Mette lavede, hvor de lod, som om de slog hinanden: „Vi siger til dem: ‘Tænk, hvis vi gik og slog hinanden, hver gang jeg blev lidt vred på Mette, fordi hun sagde noget, jeg ikke syntes var okay. Hvad hvis jeg slog hende? Ville I så synes, det var rart at være her?’ Det synes de jo så ikke, vel?“

Den daglige samling blev ofte brugt til undervisningsmaterialet Trin for Trin, der indeholder en række øvelser, som skal træne børn i at genkende andres følelser, sætte ord på følelser og lære hensigtsmæssige måder at reagere og handle på. Også i fagtimerne blev problemer med adfærd taget op og korrigeret, og sådan synes det opdragende arbejde at gennemsyre al interaktion mellem børn og voksne i klassen på den måde, at det altid syntes aktuelt og nødvendigt.

## Fællesskabsadfærd

Ser man på det, som lærerne på den ene side kritiserede, irettesatte og beskrev som skamfuldt og på den anden side opmuntrede, trænede og formanede til, peger det på en bestemt måde at opføre sig på, som tydeligvis afspejler idealer for civiliseret adfærd (Elias 1994 [1939]). Således skulle børnene helst være afdæmpede, venligsindede, ikke-aggressive og empatiske over for andres følelser og behov. De skulle undgå kropslige uddunstninger, konflikter, ophidselse, aggression, larm, smerte og følelsesmæssig turbulens og italesætte eller dæmpe deres følelser. Selv om lærerne havde et særligt øje på de enkelte børns adfærd og trivsel, syntes opdragelsens fokus primært at være interaktionen og fællesskabet og barnets forhold til, interaktion med og virkning på andre. Skolens formative projekt synes således ikke blot rettet mod at opdrage individuelle børn til civiliseret adfærd, men i høj grad mod at forme civiliserede fællesskaber. Dette arbejde indebar især, at børnene skulle lære at fornemme og respektere andres grænser og udvise en afbalanceret adfærd, hvor de hverken tog for lidt eller for meget plads i klassen (se Gilliam 2012a). Klassefællesskabet blev således set som et rum, som børnene skulle lære at udfolde sig og bevæge sig i uden at optage for lidt eller for meget plads eller støde andre. I forhold til dette var læreren en slags koreograf, som Karin viste, da hun med glæde omtalte, at hendes bestræbelser på at få et bestemt barn til at tale lidt mere i klassen var lykkedes: „Ja, der er nogen, der skal lidt frem. Nogen skal lidt frem, og andre skal lidt tilbage.“

Det var dog ikke kun kropslig adfærd, der blev anset for stødende og skamfuld. Det gjaldt alle former for konflikt, konkurrence, eksklusion af andre, selvhævdelse og egoistisk adfærd. Som jeg har set det på tværs af klasser, blev det anset for problematisk og upassende, hvis børnene gik op i kategorier, der skilte dem i forskellige slags, eller gik op i forskelle mellem sig selv og andre. Her kommunikerede lærerne konsekvent, at de hellere skulle fokusere på, hvad de havde til fælles, inkludere alle trods forskelle og ikke hævde sig over for andre. Markering af ulighed syntes skamfuldt, ligesom forskelle i evner og ens egne særlige evner eller præstationer skulle nedtones. Her demonstreres det stærke fokus på lighed og enshed, som flere antropologer har beskrevet som kendetegnende for skandinaviske samfund (Gullestad 1992; Lien et al. 2001; Jenkins 2011). I skolen anses lighed og enshed som harmoniskabende. Forskelle skal omfavnes for at vise rummelighed, men bliver typisk nedtonet i samme bevægelse for ikke at markere ulighed og skel og for ikke at skabe konflikt i gruppen (Gilliam 2012a). Dette fokus på lighed betyder ikke, at forskelle og hierarkier ikke findes, men som pointeret af Marianne Gullestad, at man lægger afstand og sætter symbolske hegn omkring sig selv, således at man kan undgå interaktioner præget af forskelle og ulighed uden at være åbenlyst ekskluderende (Gullestad 1992:165, 174, 179).

Man kan sige, at det samme sker i klassen, idet børn her lærer at undgå bestemte situationer og emner, som eksponerer forskelle og ulighed (se også Anderson 2000). Ligeledes opretholdes den relativt harmoniske oplevelse af lighed også kun, fordi børn, der har haft specielle behov eller har været omgærdet af problemer i klassen, bliver sat i andre skoler, har „fået andre tilbud“ eller ofte ender med at gå ud af klassen (Gilliam & Gulløv 2012). Selv om forskelle således ekskluderes eller blot udtrykkes på andre måder, og selv om lighedsidealet, som Bruun et al. argumenterer for, selv skaber et hierarki i forhold til, hvem der mestrer koderne for, hvordan lighed performes (Bruun et al. 2011), er netop denne performance af lighed et stærkt civiliseringsideal i skolen (Gulløv & Gilliam 2012).

Hvad vi kan se i „arbejde med det sociale“, er et centralt, men kulturspecifikt civiliseringsprojekt, som primært foregår i skolens hverdagslige arbejde med børn og kun delvist afspejles i formålparagrafferne. Skolen har en civiliserende rolle i alle samfund, idet den har til opgave at lære de nye medborgere, hvad der i disse samfund har sat sig igennem som civiliseret, det vil sige anstændig og distingveret adfærd (Elias 1994 [1939]). I den danske skole er civiliseringsprojektet båret af et stærkt fokus på fællesskabet, barnets trivsel og på, at harmoni skabes gennem lighed og tilpasning til gruppen. Dette civiliseringsprojekt medfører både et ideal for barnet og for opdrageren. Præget af det, man med Norbert Elias' (1998) og Cas Wouters' (2011) begreb kan kalde for „informaliseringen“ af civiliseringsstandarderne, synes den institutionelle opdragelse i Danmark formet af et ideal om det naturlige og også naturligt civiliserede barn, som ikke afrettes til pæn adfærd eller paces til præstationer (Gilliam & Gulløv 2012). Støttet af velvilligt socialiserende voksne skal barnet nærmest af egen drift og lyst opføre sig godt, indgå i sociale relationer på en hensynsfuld måde, bidrage til fællesskabet og deltage motiveret i institutionens aktiviteter uden at sætte sig selv foran andre. Barnet skal trives og have plads til at „være sig selv“ (se også Gullestad 1996). På den anden side skal det ikke hævde sig over for andre, føre sig frem på bekostning af andre eller tage plads fra andre. Det betyder også, at den individualitet – „den være sig selv“, der bifaldes og tillades – er den, der bidrager til og passer ind i fællesskabet uden at overskride grænser og skabe ulighed. Pedersen beskriver selv denne tendens som et paradoks, der kendetegner velfærdsstatens skole: Den skulle danne til selvrealisering, men også gøre den enkelte mentalt egnet til at bidrage til fællesskabet (Pedersen 2011:179). Hvor han betragter det som et kendetegn ved efterkrigstidens skole, som kun eksisterer som et historisk levn i nutidens skole, tyder min empiri altså på, at det også er et værdiladet projekt i samtidens danske skoler. Som jeg vil skitsere i det følgende, er dette civiliseringsprojekt på en og samme gang funderet i skolens metonymiske relation til samfundet og i skolens institutionelle vilkår.

## Skolen som spejl - civiliseringsangst og civiliseringsfryd

Skoleinstitutionen er ikke blot en blandt mange institutioner, men en særlig betydningsbærende institution, da den står for statens oplæring af den nye generation medborgere. Dette ses blandt andet i, hvorledes man, hver gang der konstateres et moralsk problem i samfundet, vender sig mod skolen med kritik eller krav om, at der tages affære eller undervises i det pågældende emne i skolen. Men skolen har dertil en metonymisk relation til samfundet, idet den ikke blot er en af mange dele, men på metonymisk vis er den del, der så at sige står for helheden. Idet den er statens og samfundets kollektive opdragelsesinstitution, er den samfundets rugekasse, men den er også et spejl, et mikrokosmos, et tegn, der betegner hele samfundet. Dette reflekteres i, hvorledes man ser på skolen med uro i blikket for at vurdere, hvad den siger om vores samfund, og hvad den lover for fremtiden. Skolen anskues således som en krystalkugle, der granskes for tegn på samfundets tilstand og fremtid. Børn har altid haft denne symbolske karakter, men i dag er også skolen, qua dens samling af samfundets børn, et lokus for forældres, læreres og politikeres ambitioner, angst, idealer og drømme for fremtidens samfund. Og dette drejer sig ikke kun om samfundets økonomiske overlevelse, men også om dets sociale stand, om det danske samfund kan opretholde sin distinktion og civiliserede status. Skolen er på denne måde et civiliseringsbarometer. Det ses især, når problemer i skolen med adfærd, uro og mobning øjeblikkelig skaber, hvad jeg vil kalde „civiliseringsangst“, hvor den givne adfærd fortolkes som tegn på en mere udbredt decivilisering af samfundet. Afspejler børnenes adfærd i skolen et samfund af lave? Afslører det et moralsk forfald, vi skal kæmpe med i fremtiden? Omvendt synes beskrivelser af velfungerende klasser, harmoniske fællesskaber og gode relationer mellem børn på tværs af sociale og etniske forskelle, handicap og diagnoser at skabe en særlig „civiliseringsfryd“ på lærerværelser og til forældremøder. Den glæde og de rørte smil, som disse beskrivelser vækker, viser, hvorledes børnenes harmoniske samvær på tværs af forskelle spejles ind i et centralt billede af idyl – idealet om det civiliserede samfund kendetegnet af harmoni, lighed og fællesskab.

Denne idé om folkets skole og oplevelsen af det inklusive fællesskabs idyl har hidtil ikke ladet sig genere synderligt af, at en andel børn har været ekskluderet til specialklasser (ca. 5 procent, indtil inklusionspolitikken blev indført i 2013), og at en større andel børn går i privatskoler (14 procent i 2010). Inden for de seneste fem år er denne andel dog steget fra 14 til 16 procent, hvilket læses som en tendens mod svigtende opbakning til folkeskolen.<sup>3</sup> Meget illustrativt har dette skabt en ny bekymring for, at grundlaget for samfundets sammenhængskraft er ved at smuldre, og givet anledning til en række tiltag for at holde forældre i folkeskolen. Skolens rolle som civiliseringsagent og -barometer ses også i debatten

om velfærdsstatens overgang til konkurrencestat. De økonomiske argumenter om konkurrencedygtighed afspejler en akut bekymring for, hvorvidt man kan opretholde den levestandard, som sikrer det, man forstår som det civiliserede velfærdssamfund. Omvendt er det en udbredt bekymring, hvorvidt politikerne i deres optimeringsiver er ved at smide essentielle værdier i skolen, der understøtter velfærdssamfundet, over bord. Min pointe er, at skolens metonymiske relation til samfundet betyder, at den til enhver tid vil have et civiliserende projekt, og at det ideal, som ses i skolens praksis, men også i mange uddannelsespolitikker, stadig er formet af velfærdssamfundet. Som spejl for samfundet synes dette formative projekt i skolen for stærk en fordring, en pædagogik drevet af en anden nødvendighed, til at den kan fortrænges helt af den optimeringspolitik, der i konkurrencestatslogikken defineres som nødvendig.

### Formålsparagrafferne - skiftende bekymringer og civiliseringsprojekter

Mit argument er dertil, at de ændringer i formålsparagrafferne, som Pedersen og andre gransker, hverken afspejler et radikalt brud med velfærdssamfundets romantisk-eksistentielle projekt eller for den sags skyld et generelt nybrud. Lige fra folkeskolen blev samlet i 1814, har den både skullet sørge for samfundets økonomiske opretholdelse gennem grunduddannelsen af børn og for samfundets kulturelle opretholdelse gennem det socialiserende og kultiverende arbejde med børn.<sup>4</sup> Konkurrencetankegangen eller krigsretorikken er heller ikke ny. I 1960'erne var det udbredt at tale om at „mobilisere samfundets intelligensreserve“ gennem udvidet skolegang for alle. Skolen skulle hjælpe til at fremme den begyndende økonomiske vækst, ligesom engelsk og flere naturvidenskabelige fag skulle sikre, at Danmark ikke sakkede bagud i det teknologiske kapløb under den kolde krig (Gjerløff et al. 2014:352). Ser man på rækken af formålsparagraffer – også den fra 1975 – omfatter de alle et klart fokus på tilegnelsen af kundskaber. Som Pedersen selv påpeger, er den eneste gang, hvor faglige kundskaber nedtones, og „elevens alsidige udvikling“ kom særligt i fokus, i formålsparagraffen fra 1975 og dermed i den første revidering af paragraffen efter 2. verdenskrig og efter de økonomiske opgangstider i 60'erne. Dette er klart nok også den første revidering i velfærdsstatens tid, men den afspejler i højere grad problemerne i den foreliggende historiske periode, som også velfærdsstaten var et svar på. Foranlediget af verdenskrigene, afsløringen af koncentrationslejrene, de totalitære styre og bekymringen for et generelt menneskeligt forfald bredte der sig fra mellemkrigstiden, men især i perioden efter 2. verdenskrig, et opgør med autoritær opdragelse og „den sorte skole“.<sup>5</sup> Anført af den reformpædagogiske bevægelse

blev ambitionen at skabe gode og trygge miljøer for børn, hvor de kunne formes til frie, selvstændige, selvtænkende og dermed, hvad man betragtede som civiliserede mennesker (Nordentoft 1944:16-17; Rifbjerg 1969:12; Øland 2010:72; Gilliam & Gulløv 2012, 2014). Dette fokus satte sig først igennem i børnehaverne, men ses også i den førømtalte Blå Betænkning for folkeskolen fra 1960 og dens beskrivelse af, at børnene skal kunne „vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker“ (Undervisningsministeriets læseplansudvalg 1960:29). Selv om nye krisetider var sat ind, synes formålsparagraffen fra 1975 således primært at afspejle mellem-, efter- og koldkrigsperiodens erfaringer med undertrykkende samfundsformer og sammenbrud i, hvad man ellers anså for civiliserede samfund, og ikke mindst, at det nu også var en etableret politisk forståelse, at skolen skulle forebygge dette og understøtte en demokratisk kultur (Øland 2010:62). Set i dette lidt bredere perspektiv afspejler nedtoningen af „den alsidige udvikling“ og betoningen af kundskaber og færdigheder i paragraffen fra 2006 nok en angst for Danmarks mulighed for at klare sig i den fremtidige konkurrence, men den kan også læses som en genetablering af en tidligere mere lige vægtning mellem skolens to dimensioner og af kundskabsindlæring som et stærkt legitimt rationale. Således betyder den ikke nødvendigvis, at fokus nu rettes ensidigt mod at gøre børn klar til arbejdsmarkedet, eller at der gøres op med at danne „gode mennesker“ og med at modellere fællesskaber efter en velfærdslæst i skolen.

## Skolens institutionaliserede normer og praksisser

Hvor central civiliseringsopgaven er i skolen, ses i mange interviews, hvor lærerne enten implicit eller eksplicit beskriver skolen og især klassen som et sted, hvor de modellerer børn og børnefællesskaber på baggrund af idealer om gode medborgere og om harmoniske, inkluderende og civiliserede samfund. Lærerne taler om, at børnene skal blive „ordentlige mennesker“, „gode medborgere“, at de skal „lære at gebærde sig ude i samfundet“ osv. De mange referencer, lærere laver til, hvad børn skal kunne lære for at deltage i „samfundet“ og klare sig ude i „virkeligheden“, når de forklarer deres opdragende arbejde, viser, hvordan de betragter skolen og især den enkelte klasse som en model af samfundet. Klassen er et mikrokosmos, hvor børn gennem deres omgang med andre i nære relationer lærer den omgangsform, der passer i „samfundet“. Men det viser også, at ideen om det civiliserede samfund, som man har i dagens skole, er tæt forbundet med den velfærdsmodel, man har haft og hyldet i Danmark igennem mange årtier. Det, de dels træner i praksis, dels opmuntrer til, er således at yde sit for det fælles bedste, bidrage til fællesskabet, støtte de svage, tage ansvar for andre, at samarbejde og have relationer på tværs af etniske og sociale forskelle samt at

stræbe efter lighed, jævn fordeling af goder og demokratiske beslutninger. At dette relateres til velfærdssamfundet, lærer børnene ofte i de større klasser. I undervisningen i 9.-klasserne på skolerne i både Nordsjælland og på Vestegnen møder eleverne således på tværs af fag implicitte og eksplicitte beskrivelser af andre samfund som kritisable og uværdige, hvis de er præget af ulighed og har et ensidigt fokus på vækst, arbejde og præstationer. Danmark fremstilles her som hævet over andre samfund, blandt andet på grund af sin velfærdsmodel og fokus på lighed samt samfundets omsorg for og skolesystemets fokus på det hele menneske (Gilliam 2012b).

Det interessante er dog her, at de beskrevne evner og adfærdsformer er de selvsamme, som lærerne mener, er påkrævet for at tilpasse sig klassen, undervisningen og skolen. Lærerne refererer således ikke kun til idealer for adfærd eller samfundsidealer, når de forklarer, hvorfor de opdrager børnene, som de gør. De refererer også til, at man må lære sig en bestemt omgangsform, når man er så mange mennesker sammen på så lidt plads. Her er det 0.-klasselæreren Tina:

Man kan ikke have 23 børn, der løber rundt samtidig, man kan ikke larme sådan, når man skal være så mange sammen, man må kunne sætte sig selv i baggrunden, for der er mange, der skal til, man bliver nødt til at vente på de andre, og man må have det godt sammen, når man skal være så meget og længe sammen.

Det er her iøjnefaldende, at institutionens vilkår og praksis – at man sætter mange børn sammen om nogle fælles aktiviteter og opgaver i lang tid på en begrænset plads – synes at give nogle praktiske grunde til at opdrage børn til bestemte adfærdsformer. Det betyder ikke, at det er den egentlige årsag eller skjulte læreplan (Jackson 1968), men blot, at der over tid er fremkommet en særlig overensstemmelse mellem adfærds- og samfundsidealer og institutionelle vilkår og praksisser. Dette understreges af, at lærerne i samme åndedræt, som de taler om, hvad der er praktisk nødvendigt, næsten altid også understreger, at den adfærd, der kræves for at indgå i fællesskabet i klassen og tilpasse sig undervisningen, også passer med, hvordan man gebærder sig i forhold til andre mennesker i samfundet. Adspurgt, om de mener, at de opdrager børnene til at blive gode mennesker, gode elever eller gode medborgere eller opdrager børn til at indgå i skolen eller i samfundet, udtrykker de, at de ikke ser disse formål som adskilte, at de „blander det sammen“ eller oplever, at „der er en rød tråd hele vejen igennem“. Når de forklarer, hvorfor de prioriterer at lære børnene bestemte ting, understreger de som regel, at det også er godt at kunne, „når man kommer ud i samfundet“, og at de „ikke lærer dem noget, som de ikke kan bruge senere“. Her forklarer Tina, hvorfor hun lægger så stor vægt på at række hånden op og stemme om beslutninger i klassen:

Hvis jeg er blevet opdraget til eller har vænnet mig til, at det kun er mig, der skal høres, så kan jeg jo stå i en forsamling med 20 andre, der har det ligesom mig, og så kan vi stå og råbe og skrike ad hinanden. [...] Der er nogle regler, man skal indordne sig under, for at kunne leve i et samfund, som vi har i Danmark. Om det er demokrati, eller hvad det er, vi lærer dem, at nu rækker vi hånden op og stemmer om ting og sager – der er jo et formål med alt, hvad vi gør.

Denne overensstemmelse mellem adfærdsnormer i samfundet og nødvendig adfærd i skolen kalder igen på et lidt større perspektiv. Set fra dette perspektiv synes der at være en kontinuerlig gensidig tilpasning mellem samfundsideal, sociale normer for adfærd og skoleinstitutionens strukturer og praksisser, der blot forstærkes af skolens metonymiske relation til samfundet. Som jeg vil argumentere for nedenfor, resulterer det i en række sociale idealer og institutionelle vilkår, der får det formative projekt omkring individets tilpasning til fællesskabet til at fremstå som en nødvendig pædagogik.

### Klassen som opdragelsesredskab

Ifølge sociologerne Peter Berger og Thomas Luckman skabes institutioner, når handlinger og aktører rutineres og typificeres og derigennem får en objektiv og legitim karakter for deltagerne (Berger & Luckman 1966:54-55). På samme måde er skoleinstitutionen en rutinisering af en opdragende og kundskabsindprentende praksis (Durkheim 1975), en typificering af handlinger såsom „undervisning“ samt af bestemte aktører såsom „lærere“ og „elever“. I statssamfund som det danske er den overtaget og overvåget af staten og omspundet af bureaukrati og love, som igen forstærker dens legitimitet. Men institutioner får også deres eget liv og formative kraft. Som politologen Deborah Rice beskriver: „Når institutioner først er skabt, giver de mening, formål og retning til menneskelig interaktion i en bestemt type situation, men begrænser derved også handlingsmønstrene til dem, som anses for relevante, passende og endda tilladte i den type situation“ (Rice 2012:1041, min oversættelse). Det gør det relevant at se på institutioners praksis som formet af andet end politikernes skiftende visioner, politikker og paragraffer.

Et nærmere blik på arbejdet med at forme børn til bestemte fællesskaber viser, at skolens normer er tæt forbundet med den danske skoles klassestruktur. I andre skoler verden over ser man ikke samme organisering af børn i klassefællesskaber, der holdes samlet over forskellige fag, ideelt set følges ad over 10 års skolegang og bliver i et klasseværelse, som læreren møder op i. Flere steder er klassen „etårig“ eller udgøres af et klasseværelse, hvor børn mødes til samme fag. Og der, hvor klassen består over flere år, opfattes den oftest ikke som en intern inklusiv

og ekstern eksklusiv social enhed eller omgærdes af samme romantiske idealer. Dette har heller ikke altid været praksis i den danske skole. Som antropologen Sally Anderson beskriver, var klassestrukturen først en aldersinddeling og en praktisk foranstaltning, som efterhånden har fået pædagogisk værdi og nu begrundes med pædagogiske fordele (Anderson 2000:47-50). Der har da heller ikke altid været et intensivt arbejde med at opdrage børnene til at indgå i og bidrage til klassefællesskabet. Børns trivsel har givetvis altid interesseret en del lærere, men det synes først at være med efterkrigstidens børnesyn og fokus på at forme sociale og frie mennesker, at det langsomt blev en etableret del af skolens arbejde at skabe gode rum for barndommen. Dette arbejde blev igen forstærket og tillagt flere aspekter med 1970'ernes fokus på at skabe fællesskab, social lighed og demokratisk dannelse gennem skolen (Korsgaard 1999; Hermann 2007:74-79). I dag skifter klassen oftere klasselærer, og nogle skoler har en praksis med at sætte klasserne sammen på ny på et af de høje klassetrin for at skabe mulighed for nye relationer. Men der lægges stadig mange kræfter i at skabe trygge og gode klasser og forme børn til klassefællesskabet.<sup>6</sup> Det er altså resultatet af en historisk proces, at klassen i dag både former idealer for adfærd og anvendes som redskab i skolens opdragelsesopgave. Klassestrukturen nødvendiggør en række adfærdsformer, idet den betyder, at lærerne på deres side skal gennemføre undervisning af og etablere et harmonisk samvær mellem en stor gruppe børn, og at børnene på deres side skal samarbejde, omgås i fysisk nærhed og komme ud af det med hinanden i et begrænset rum over lang tid. Det minisamfund, som klassen etablerer, skaber således en civiliseringsproces, hvor tæt omgang og intern afhængighed, som Elias beskriver, betyder et højt krav om selvbegrænsende adfærd (Elias 1994 [1939]). Klassen og skolemiljøet har dermed på en gang præget, hvad man forstår som passende adfærd og omgang i det danske velfærdssamfund – der på samme vis er kendetegnet ved intern afhængighed og integration mellem sociale grupper – og har vist sig gavnlige til at lære børn disse normer. På denne måde fungerer klassen og skolen både som en „model for“ og „model af“ det større samfund (jf. Geertz [1973] 1993:93-94; Gilliam 2012a).

Jeg vil dermed pointere, at den gensidige spejling mellem skolen og det danske velfærdssamfund – over en lang institutionaliseringsproces præget af både samfundsidealer og skolens egen funktionalitet og institutionsvilkår – har skabt en udveksling af normer og en parallelitet mellem værdsat adfærd i skolen og værdsat adfærd i samfundet. Den danske folkeskoles institutionelle strukturer nødvendiggør bestemte pædagogiske former og fremmer bestemte idealer for adfærd, som stemmer overens med og igen legitimeres af denne overensstemmelse med bredere historisk specifikke idealer om det gode samfund. Det betyder, at skolen indgår i en uløselig forbindelse og dialektik med samfundet, således at man ikke

kan skille dem ad og sige, hvad der præger hvad. Ligesom andre institutioner har skolen en stærk reproducerende og normsættende kraft (Berger & Luckmann 1966). Den præger, hvordan vi tænker (Douglas 1986), og spiller, som Bourdieu understreger, gennem sin magt til at producere de forståelseskategorier, som vi forstår verden med, en stor rolle i statens, her velfærdsstatens, reproduktion (Bourdieu 1998). Idet flertallet af det danske samfunds borgere har tilbragt det meste af deres barndom og sociale liv i forskellige varianter af skolen, præger dens normer også de adfærds- og samfundsidealer, disse folk bærer ud i samfundet (Gilliam & Gulløv 2014). Det betyder, at skolen ikke blot styres fra politisk side, men at den også – om end langt mere implicit – former de idealer og værdier, der styres efter.

### Upassende konkurrence, egoisme og selvhævdelse

Denne dialektik mellem skolen og samfundet har en betydning for de nutidige forsøg på at ændre skolens praksis og kan være med til at forklare skolens værdi-kontinuitet. De kan også belyse, hvorfor nye politiske tiltag sjældent bryder konsekvent med skolens institutionaliserede normer omkring social adfærd, trivsel og inkluderende fællesskaber og oftest omformes i skolen. Jeg vil her se på en række tendenser i mit materiale, som illustrerer, hvordan skolens normer og institutionaliserede praksisser modarbejder og ændrer, men også tænkes ind i de forskellige optimeringstiltag.

Den første tendens er en moralsk modvilje mod et dominant fokus på faglighed og optimering af eleverne. Tiltag såsom nationale tests, elevplaner og offentliggørelse af skolernes afgangsprøveresultater betyder, at lærerne føler sig presset til at fokusere på „det faglige“, og at der er mindre tid til arbejdet med „det sociale“. Lærerne er generelt kritiske over for og modarbejder ofte disse optimeringsideer, idet de ikke mener, at skolen skal presse børnene for meget, eller at børnene eller deres forældre bør være alt for optaget af karakterer eller testresultater. Det er tydeligvis heller ikke legitimt eller meningsfuldt for dem selv at fokusere ensidigt på „det faglige“. Det demonstreres blandt andet ved, at de sjældent taler om arbejdet med faglige kundskaber uden at understrege nødvendigheden af at „have det sociale med“. Mange lærere er urolige for, at et massivt fokus på faglige kundskaber vil splitte deres klasser, og er bekymrede for, hvad det kan betyde for „de svage elever“ og for de sociale relationer i klassen, hvis børnene går og „måler sig med hinanden“ eller „begynder at konkurrere“. Et sådan fokus opfattes tydeligvis som potentielt repressivt, konkurrenceskabende og dehumaniserende og dermed til fare for børns trivsel og klassens fællesskab. Dette udtrykkes eksempelvis efter et forældremøde i 9. a på Nordlundskolen,<sup>7</sup>

hvor klasselæreren Karin bemærker, at flere af forældrene er så ambitiøse på deres børns vegne og „ikke tænker på fællesskabet“. I klassen fastholder Karin da også at sætte eleverne sammen på tværs af evner, når de laver gruppearbejde, og modsætter sig meget, at de „stærke elever“ søger sammen for „bare at spurte af sted“ og få en høj karakter. Hun viser, at hun anerkender deres ambitioner, men at hun som mange andre lærere også oplever strategier som disse som asociale. Idealet er, at forskelle i fagligt niveau er en sag for læreren og ikke bør markeres eksplicit eller blandt eleverne. Eleverne skal afbalancere deres faglige stræbsomhed med „social“ adfærd, hvis den ikke skal risikere at blive anset for upassende egoisme.

Den anden tendens er, at behovet for at civilisere til stadighed trumfer et fokus på det faglige. Det synes generelt, at brud med adfærds- og fællesskabsnormer er akut handlingskrævende i skolens hverdag. I de fleste klasser bliver undervisningen således lagt til side, hvis en gruppe elever opfører sig upassende, eller hvis der er knas i de sociale relationer. Eksempelvis har læreren Vibeke flere gange måttet opgive, hvad hun kalder „det faglige arbejde“, fordi børnene i hendes klasse konkurrerede indbyrdes om at samle flest af de mælkepropper, som sidder på den kvarte mælk, de får udleveret til frokost. I stedet tager hun initiativ til „et fælles projekt“, hvor klassen samler mælkepropper ind i fællesskab. Det skal få dem til at holde op med „at konkurrere om de dér skide mælkepropper og gå og bytte og rende rundt og gemme dem for hinanden og stjæle dem fra hinanden“. Eksemplet illustrerer, hvordan omgang i klassen, der står i skærende kontrast til idealet om god adfærd og civiliserede fællesskaber, i praksis nødvendiggør „arbejdet med det sociale“ og et fokus på „et fælles projekt“, og at dette trumfer det faglige optimeringsarbejde. Således kan optimering og udvikling af den opportunistiske elev ikke få frit løb i praksis, idet de praktiske vilkår i skolen og lærernes civiliseringsidealer gør en anden pædagogik nødvendig.

### „Det sociale“ trækkes ind

Den tredje tendens er, at civiliseringsidealene også præger, hvorledes de nye tiltag og teknologier formes og praktiseres. Her er det slående, at optimeringen af elevernes faglige kundskaber hele tiden sekunderes og kobles med et fokus på „det sociale“ både i politiske tekster og i praksis. I lærernes anvendelse af nye teknologier ser jeg dem ofte ændre dem, således at de kan omfatte både den „faglige“ og „sociale“ dimension ved deres arbejde. I 2007 lavede jeg feltarbejde på Nordlundskolen, da de var i gang med at implementere elevplanerne. I elevplanen skal lærer og elev evaluere eleven i de forskellige fag, og eleven skal sætte sig nye mål for læringen. Lærerne skulle formulere de konkrete spørgsmål

i planen og argumenterede her for, at eleverne ikke kun skulle vurderes for deres faglige præstationer, men også for, „hvor sociale de er“. De udtrykte, at et ensidigt fokus på det faglige ville lægge et uhensigtsmæssigt pres på eleverne, og at det skulle kommunikeres til børn og forældre, at det „også er vigtigt, hvordan man er socialt“. Dette understreger, hvordan en ensidig optimeringsbestræbelse er illegitim og udfordrer centrale værdier i skolen, men også at de nye teknologier ofte omformes, således at de kan omfatte det, som lærerne anser for væsentligt og nødvendigt.

I samme tråd indeholder mange skolepolitikker i sig selv idealer støbt over velfærdssamfundets og skolens egne normer og praksisser, idet de bygger på udbredte samfundsidealer, der blandt andet er skabt gennem dialektikken mellem skole og samfund. Et eksempel er uddannelsesparathedsvurderingen (UPV), som nu skal foretages allerede i 8. klasse for at rette elevernes fokus mod deres videre uddannelse. UPV'en bygger på, at det ikke kun er elevernes faglige færdigheder, men også deres personlige og sociale kompetencer, der skal være i orden, før lærerne kan erklære dem parate til videre uddannelse. Som den pædagogiske antropolog Christa Lund (2015) viser i et studie af en gruppe læreres arbejde med det nye UPV-format, betyder det, at lærerne ikke oplever et stort skift fra deres hidtidige praksis, og at UPV'en ikke i nævneværdig grad styrer deres vurdering af elever.

På samme vis er både inklusionspolitikken og den nye folkeskolereform hægtet op på idealer om fællesskab og på skolens formative projekt. Om end den nye inklusionspolitik primært synes at være en spareøvelse, skal man ikke overse, at den ikke blot legitimeres af, men også opleves som meningsfuld, fordi den trækker på et udbredt og stærkt ladet ideal om det inkluderende fællesskab. Dette afspejles fx, når inklusion omtales med overskriften „fællesskaber for alle“ på Kommunernes Landsforenings temaside om inklusion (Kommunernes Landsforening 2015a). Selv om folkeskolereformen har et stærkt fokus på at løfte eleverne fagligt, er den også kendetegnet ved at videreføre skolens dobbelte formål. Selv om der er klare optimeringstoner i formålet om, at skolen „skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan“, i de længere skoledage og fokuset på læringsmål og målstyring (Aftaletekst om skolereformen 2013), er det sigende, at et fokus på øget faglighed ikke kan stå alene, men må suppleres med formål omkring elevernes trivsel og lige muligheder. Reformen omfatter ligeledes nye tiltag, der viser et fortsat fokus på at forme børns adfærd og fællesskaber. Således skal „understøttende undervisning“ blandt andet bruges til at arbejde „med at styrke klassefællesskabet og med de enkelte elevers sociale kompetencer“ (Undervisningsministeriet 2015). Desuden skal pædagoger inddrages i skolearbejdet, hvor deres faglighed skal „bringes i spil i arbejdet med klassens kultur, børnenes

trivsel samt i udvikling af inkluderende fællesskaber“ (Kommunernes Landsfor-  
ening 2015b:5). At et fokus på faglighed således ikke kan stå alene, ses også,  
når aftaleteksten om reformen begynder med at slå fast, at „Vores folkeskole  
er blandt de bedste til at udvikle eleverne til aktive medborgere og til at give  
dem gode sociale kompetencer“, og dernæst pointerer, „eleverne er godt rustet  
til deres fremtidige liv som samfundsborgere i Danmark“ og „de danske elever  
har gode samarbejdsevner, og debatkulturen og det sociale klima på skolen og  
i klasserummet er generelt godt“ (Aftaletekst om skolereformen 2013:1). At  
aftaleteksten begynder med disse besværgelser, viser, hvorledes man kun kan  
argumentere for et intensivt fokus på faglig optimering, hvis man har godtgjort,  
at der er styr på skolens civiliserende arbejde, og det derfor er legitimt at gå i  
gang med dette raffineringsprojekt.

På trods af det øgede fokus på faglige kompetencer ser jeg altså ikke en radikal  
nedtoning af det velfærdsstatslige projekt om at udvikle børns personlighed til at  
bidrage til det civiliserede fællesskab. I stedet synes børnene at skulle mere på  
begge fronter. Hvad der ses, er snarere en tendens, den fjerde, til et større fokus på  
og en øget formalisering, standardisering og instrumentalisering af adfærdskrav  
i skolen (Gilliam & Gulløv 2012). Formaliseringen og standardiseringen sker  
dels, når lærere, som vi så med elevplanerne, forsøger at fastholde fokuset på  
„det sociale“ ved at lægge „sociale kompetencer“ ind i de nye teknologier, der  
skal teste eller målstyre børnene. Men det ses også i tiltag til at indføre værdis-  
regelsæt, antimobbestrategier og forskellige målinger på elevtrivsel. Det viser  
os, at de nye teknologier giver lærerne nye muligheder for at civilisere og nye  
sanktionsmuligheder, men også, at de ændrer karakteren af arbejdet med at  
opdrage og forme fællesskaber. Det, der før var en mere uformel og implicit  
hensigt med barnet som klassekammerat og menneske, bliver nu i højere grad  
formaliseret og ekspliciteret til eleverne som et formelt krav til deres elevfunktion  
eller til skolen som krav om bestemte udtryk for elevtrivsel (Gilliam 2012a).  
Min erfaring er, at børnene altid har været klar over disse krav og anvendt  
dem i deres interne positioneringer (Gilliam 2009 [2006]), men elevplaner og  
UPV'er kan således betyde, at social adfærd i højere grad instrumentaliseres som  
vurderingskriterie.

Et vigtigt træk er, at skoler og lærere faktisk synes at bruge endnu flere kræfter  
og redskaber til at arbejde med børns sociale kompetencer og integration af fælles-  
skabet i de seneste seks-otte år, end da jeg lavede mine første studier i 2002-2003.  
For eksempel er der flere skoler, der anvender evidensbaserede pædagogikker  
såsom skoleudviklingsmodellen PALS (Positiv Adfærd i Læring og Samspil),  
der har som mål „at udvikle, styrke og støtte en positiv, inkluderende og proaktiv  
skolekultur, som omsættes til handling i læringsmiljøet“.<sup>8</sup> Ligeledes er det blevet

en udbredt praksis at engagere forældre i arbejdet med at skabe gode relationer, undgå mobning og lave legegrupper, der skal integrere klassen. Samtidig opfordrer skoler forældre til at lave forældremiddage og -fester med den begrundelse, at en godt integreret forældregruppe støtter de gode relationer i klassen, skaber tryghed og forbedrer læringsmiljøet (se også Knudsen 2010).

## Konklusion

Eksemplerne her illustrerer, at arbejdet med børns sociale adfærd ikke umiddelbart er nedtonet, men at det nu i højere grad samtænkes med ønsket om at øge børns læring og får en anden legitimitet og presserende karakter herfra. I aftaleteksten omkring folkeskolereformen påpeges det, at man skal „udvikle elevernes undervisningsparathed ved at arbejde med deres sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel“ (Aftaletekst om skolereformen 2013: 3). Dette kan umiddelbart tænkes ind i forklaringen omkring konkurrencestat og optimeringslogikker og fortolkes som et tegn på, at man nu primært opdrager og integrerer for at skabe bedre læringsmiljøer. Det er da også en pointe, at optimeringsbestrebelsen har forstærket kravet om barnets tilpasning til fællesskabet og den civiliserende pædagogiks nødvendighed. Men lærerne anvender også „læring“ som en god grund til at fastholde det „arbejde med det sociale“, som de finder moralsk og praktisk nødvendigt. Det er således vigtigt at se, at nye stærke rationaler ikke blot udraderer de gamle, men også anvendes til at fastholde og legitimere dem på ny vis. Hvad vi ser, er, at arbejde med „det faglige“ og „det sociale“ i endnu højere grad end tidligere samtænkes og anvendes til at legitimere hinanden. Skolens civiliseringsprojekt er således ikke nedtonet, men har fået nye legitimerende rationaler, nye redskaber til sit formål, nye politisk allierede og nye konsekvenser for børn, idet sociale kompetencer i højere grad tænkes ind som formelle vurderingsparametre.

Mit argument er altså ikke, at der ikke sker ændringer i folkeskolen og derigennem i velfærdsstaten, men at de værdier, der har præget danske børns institutionelle opdragelse, stadig er centrale i skolen og blot reaktualiseres af de nye rationaler. Skolen er en træg skude at vende, dels fordi den udgør en social verden i sig selv med egne logikker, dels fordi den spiller så vigtig en rolle for samfundets selvforståelse og medborgernes socialisering, at den ikke blot følger, men også skaber strømmen. Det betyder, at det vil kræve en større manøvre at gøre skolen til en ren og skær producent af soldater til konkurrencestaten. Af denne grund vil jeg forvente, at værdiforandringer vil ske langt mere gradvist gennem nye lærere, forældre og børn med nye krav til skolen, men først og fremmest gennem strukturelle ændringer af klassestrukturen og undervisningsorganisering-

gen, som politikker – såsom den aktuelle folkeskolereform – giver mulighed for og nødvendiggør. Disse kan på mere afgørende vis nedtone nødvendigheden af at socialisere til fællesskabet og fremme andre ideer om civiliseret omgang i skolen.

## Noter

1. Pedersen (2011) samt oplæg til seminar organiseret af Forskningsprogrammet Samtidsdiagnostik på DPU, Aarhus Universitet den 15. juni 2011.
2. Det betyder ikke, at det lykkes i alle klasser, eller at alle lærere har lige meget fokus på det. Det er op til den enkelte lærer og til dels forældregruppen at bedømme, hvornår der skal „gøres noget ved det sociale“, og nogle lærere har ikke blik for det.
3. Selv om stigningen i antallet af børn i privatskoler kan afspejle, at flere forældre ikke prioriterer folkeskolens solidariske projekt, er det ikke nødvendigvis den primære årsag. En del forældre har valgt folkeskolen fra i de store byer på grund af bekymring for skolens etniske sammensætning, men stigningen afspejler også, at en lang række folkeskoler er lukket og sammenlagt, og at forældre i stedet åbner privat- og friskoler for at fastholde den lokale skole. Selv om dette sker uden for folkeskolens regi, viser det en tilslutning til ideen om fællesskabets skole, om end fra valget kan få en selvforstærkende kraft og over tid underminere folkeskolens grundide.
4. Ser man på rækken af formålparagraffer tilbage fra 1814, afspejler de alle disse to dimensioner, mens det varierer, hvad der vægtes højest. I et lidt større perspektiv kan paragrafferne ses som skiftende betoning og fokuspunkter i skolens civiliseringsprojekt, præget af de aktuelle civiliseringsidealer og de udfordringer, landet har stået over for. Dette kan, som i 1739, være at sikre, at alle børn, også „de fattigste børn“ undervises om „Troens grund“ og i „at læse, skrive og reigne“, eller som i 1814 at „danne [børnene] til gode og retskafne Mennesker i overensstemmelse med den Evangelisk-Christelige Lære“ og „bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive Nyttige Borgere i Staten“ (Folkeskolens formålparagraf gennem tiderne, folkeskolen.dk). Eller det kan som i 1993 være at „gøre eleverne fortrolige med dansk kultur“, efter at en øget indvandring til landet har skabt bekymring for Danmarks kulturelle identitet (Jenkins 2011).
5. Som Pedersen citerer den socialdemokratiske undervisningsminister K.B. Andersen for, lød ræsonnementet i 1954: „Overbetoner vi i individualismens navn den personlige udfoldelse, konkurrencementaliteten, kappestriden og egoismen som samfundsmæssige drivkræfter, kan vi godt samtidig afskrive muligheden for at komme væk fra det bestående samfund med dets angst og utryghed“ (i Pedersen 2011:179).
6. På Vesterlyskolen på Vestegnen lavede man endda først en pige- og en drengeklasse for at se, hvordan børnene kom ud af det med hinanden, og dermed sikre sig, at man i næste omgang kunne sætte dem sammen i velfungerende 0.-klasser.
7. Alle egennavne fra min empiri er anonymiseret, og Nordlunds skolen er dermed et pseudonym.
8. <http://www.socialstyrelsen.dk/born-og-unge/programmer-med-evidens/pals/pals-og-skolereformen>. Samme boom i modeller, der foreskriver bestemte samværs-, kommunikations- og sanktionsformer, ses i børnehaver (Buus et al. 2012).

**Søgeord:** skoleinstitutionen, velfærdssamfund, konkurrencestat, civiliseringsprojekt, sociale kompetencer

## Litteratur

- Aftaletekst om skolereformen  
2013 Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen.
- Anderson, Sally  
2000 I en klasse for sig. København: Nordisk Forlag.  
2008 Civil Sociality. Children, Sport, and Cultural Policy in Denmark. North Carolina: Information Age Publishing.
- Berger, Peter & Thomas Luckmann  
1966 The Social Construction of Reality. London: Penguin Books.
- Bourdieu, Pierre  
1998 Rethinking the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field.  
In: P. Bourdieu: Practical Reasons. Pp. 35-74. Cambridge: Polity Press.
- Bruun, Maya Hoyer, Gry Skrædderdal Jakobsen & Stine Krøijer  
2011 The Concern for Sociality. Practicing Equality and Hierarchy in Denmark.  
Social Analysis 55(2):1-19.
- Buus, Anne-Mette, Trine Holck Grundahl, Stine del Pin Hamilton, Palle Rasmussen, Ulla Nørtoft Thomasen & Merete Wiberg  
2012 En kortlægning af arbejdet med evidensbaserede metoder i dagtilbud i tre kommuner. Rapport 2. Aalborg: Aalborg Universitet. Institut for Læring og Filosofi.
- Douglas, Mary  
1986 How Institutions Think. Syracuse: Syracuse University Press.
- Durkheim, Emile  
1975 [1922] Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet. København: Finn Suenson Forlag.
- Elias, Norbert  
1994 [1939] The Civilizing Process. Oxford: Blackwell.  
1998 The Civilizing of Parents. In: J. Goudsblom & S. Mennell (eds): The Norbert Elias Reader. Pp. 189-211. Oxford: Blackwell.
- Geertz, Clifford  
1993 [1973] The Interpretation of Cultures. Selected Essays. London: Fontana Press.
- Gilliam, Laura  
2009 [2006] De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber i en dansk folkeskole. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.  
2012a Sociale børn og gode klasser. Konstruktionen af civiliserede fællesskaber i skolen. I: L. Gilliam & E. Gulløv. Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse. Side 119-57. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.  
2012b De gode borgere. Skolens identitetslektioner for privilegerede unge. I: L. Gilliam & E. Gulløv. Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse. Side 185-210. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gilliam, Laura & Eva Gulløv  
2012 Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse. Antropologiske studier 1. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.  
2014 Making Children 'Social'. Civilising Institutions in a Welfare state. Human Figurations 3(1). <http://hdl.handle.net/2027/spo.11217607.0003.103>.

- Gjerløff, Anne Katrine, Anette Faye Jacobsen, Ellen Nørgaard & Christian Ydesen  
2014 Da skolen blev sin egen. I: C. Appel & N. de Coninck-Smith (red.): Dansk skolehistorie. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år. Bind 4. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Goffman, Erving  
1961 Asylums. London: Penguin Books.
- Gullestad, Marianne  
1992 The Art of Social Relations. Essays in Culture, Social Actions and Everyday Life in Modern Norway. Oslo: Scandinavian University Press.  
1996 From Obedience to Negotiation: Dilemmas in the Transmission of Values Between the Generations in Norway. The Journal of the Royal Anthropological Institute 2(1):25-42.
- Hermann, Stefan  
2007 Magt og oplysning: Folkeskolen 1950-2006. København: Unge Pædagoger.
- Jenkins, Richard  
2011 Being Danish. Paradoxes of Identity in Everyday Life. København: Museum Tusulanum Press.
- Knudsen, Hanne  
2010 Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kommunernes Landsforening  
2015 Pædagoger i folkeskolen. København: Kommuneforlaget A/S.
- Korsgaard, Ove  
1999 Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet. København: Gyldendal.
- Levinson, Bradley A.U. & Dorothy Holland  
1996 The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. In: B.A.U. Levinson, D.E. Foley & D.C. Holland (eds): The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. Pp. 1-54. Albany: SUNY Press.
- Levinson, Bradley A.U. & Margret Sutton  
2001 Introduction: Policy as/in Practice. A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy. In: B.A.U. Levinson & M. Sutton (eds): Policy as Practice. A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy. Pp. 1-22. Westport, CT: Ablex Publications.
- Lien, Marianne, Hilde Liden & Halvard Vike (red.)  
2001 Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, Christa  
2015 Uddannelsesparathed. En policyantropologisk analyse af et lærerteams arbejde med at vurdere elevers uddannelsesparathed. Speciale i pædagogisk antropologi. Aarhus: Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Nordentoft, Inger Merete  
1944 Opdragelse til demokrati. København: Eget forlag

- Pedersen, Ove Kaj  
2011 Skolen og den opportunistiske person. I: O.K. Pedersen: Konkurrencestaten. Side 169-203. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rice, Deborah  
2012 Street-Level Bureaucrats and the Welfare State: Toward a Micro-institutionalist Theory of Policy Implementation. *Administration & Society* 45(9):1038-62.
- Rifbjerg, Sofie  
1969 Børnepsykologi og opdragelse. København: Folkeuniversitetsudvalget.
- Shore, Cris & Susan Wright  
1997 Policy: A New Field of Anthropology. In: C. Shore & S. Wright (eds): *Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power*. Pp. 3-39. London: Routledge.
- 2011 Conceptualizing Policy: Technologies of Governance and the Politics of Visibility. In: C. Shore, S. Wright & D. Però (eds): *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*. Pp. 1-27. Oxford: Berghahn Books.
- Undervisningsministeriets læseplansudvalg  
1960 Undervisningsvejledning for folkeskolen. København.
- Wouters, Cas  
2011 How Civilizing Processes Continued: Towards an Informalization of Manners and a Third Nature Personality. In: N. Gabriel & S. Mennell (eds): *Norbert Elias and Figurational Research: Processual Thinking in Sociology*. Special issue of *The Sociological Review* 59(1):140-59.
- Øland, Trine  
2010 A State Ethnography of Progressivism: Danish School Pedagogues and Their Efforts to Emancipate the Powers of the Child, the People and the Culture 1929-1960. *Praktiske Grunde Nordisk Tidsskrift for Kultur- og Samfundsvidenskab* 1-2: 57-89.

## Hjemmesider

- Folkeskolen.dk  
2015 Folkeskolens formålsparagraf gennem tiderne. [www.Inklusion – fælleskabets pædagogik. www.kl.dk](http://www.Inklusion-faelleskabets-paedagogik.kl.dk).
- Kommunernes Landsforening  
2015 Fællesskaber for alle Inklusion. Under sitet folkeskolen. <https://www.kl.dk/Fagomrader/Folkeskolen/Inklusion>.
- Undervisningsministeriet  
2015 Understøttende undervisning. Under sitet folkeskolen. <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Understoettende-undervisning>.