

Kvalitativ forskning om situeret ulighed i skolen

Charlotte Højholt¹ 

¹ *Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet, Universitetsvej 1, 4000 Roskilde*

Denne artikel diskuterer modsætninger og muligheder i kvalitativ forskning med forskning om ulighed i skolen som eksempel. På baggrund af en begrebsmæssig diskussion af hverdagslivets historiske dimensioner udforskes skolen som en social praksis hvor mange deltagere i situeret samspil med hinanden lever hverdagsliv og udgør betingelser for hinandens livsførelse. Artiklen vil pege på muligheden for gennem kvalitativ udforskning af skolens sociale situationer at fremanalysere sammenhænge mellem politiske konflikter i og om skolen, personlige konflikter i hverdagslivet og ulige betingelser for at deltage i skolelivet – det er netop sådanne sammenhænge kvalitativ metode kan bidrage til at forstå. Herigennem vil artiklen diskutere metodologiske udfordringer for kvalitativ psykologi særlig forholdet mellem forskere, og dem de forsker med - og både i relation til begrebsudvikling, situeret generalisering og mere praktiske guidelines for forskningssamarbejde og feltarbejde. Formålet er at bidrage til udviklingen af sprog, begreber og metodologi for kvalitativ psykologi.

Keywords: Forskningssamarbejde, ulighed, feltarbejde, deltagelse, social praksis

Introduktion

Kvalitativ forskning synes at stå stærkt i forskningsverdenen med bred tilslutning og anvendelse, men kæmper samtidig med legitimering, videnskabelige argumenter og præciseringer omkring, hvilke former for viden den skaber. Det fremstår som et paradoks og rejser spørgsmål til kvalitativ psykologis interne udfordringer, dilemmaer og modsætninger – kommer vi fx til at legitimere vores forskningsarbejde gennem videnskabelighedskriterier, vi tog udgangspunkt i at overskride?

På trods af vendingen mod hverdagslivet (fx Brinkmann 2013, Dreier 2011), bevægelsen fra laboratorieforskning til udforskning i almindelige sociale situationer (fx McDermotte 1993, Lave 2019) - 'den situerede vending' - på trods af opgøret med at viden skabes hinsides social praksis for bagefter at føres ind for at korrigere 'the messy everyday life' (fx Jensen 2001, Schraube & Højholt 2019) - på trods af opgøret med

kunstige opdelinger mellem objektiv forskningspraksis og subjektiv brug af viden (at nogen skaber den viden andre skal bruge) – på trods af masser af feltarbejde og begrebsudvikling – finder jeg at vi stadig slås med disse spørgsmål og med modsætninger i vores videnskabelige praksis.

Selv om de er veldiskuterede, belastes konkrete redegørelser omkring kvalitativ forskning af kunstige opdelinger mellem teori og praksis, mellem 'dem og os', mellem hverdagspraksis og viden. Som Ingold (2014) formulerer det i en hidsig kritik af begrebsbrug omkring etnografisk feltarbejde, fortsættes en reproduktion af 'a pernicious distinction between those with whom we study and learn, respectively within and beyond the academy.' (p. 383).

Det er netop den opdeling og de dilemmaer omkring 'distance', 'andetgørelse' og mystik den viderefører, der står centralt for diskussionerne i denne artikel. Problemerne med opdelinger og andetgørelse af grupper af mennesker, og med deraf følgende hierarkiske vidensbegreber og opdelinger mellem, hvem der har viden, og hvem der 'bare er involveret' – fremstår samtidig som en del af den ulighedsproblematik, som jeg i forbindelse med forskning omkring børn i vanskeligheder i skolelivet også er optaget af. Jeg diskuterer derfor de metodologiske problematikker i relation til at udforske 'situeret ulighed' som eksempel både på metodologiske udfordringer og på, hvordan kvalitativ psykologi kan bidrage med viden om, hvad et problem kan *hænge sammen* med i hverdagslivets sociale praksis - hvordan vi på baggrund af kvalitativ udforskning kan foretage situerede generaliseringer netop om sammenhænge i det sociale liv.

Ved at inddrage konkret forskningspraksis ønsker jeg at lægge op til at udvikle metodologi for kvalitativ forskning ved at udveksle vore erfaringer og forbindelserne mellem, hvordan vi arbejder, og hvad vi kommer frem til så konkret som muligt. Mit udgangspunkt er at se forskning som et samarbejde – et særligt samarbejde om noget særligt, som fx at udvikle *almene* forståelser, begreber og viden, og som derfor indebærer særlige måder at deltage på, bevæge os i felten på, arbejde med begreber og forståelser på, etc. (Højholt & Kousholt, 2019). Jeg vil i artiklen veksle mellem metodologiske diskussioner og eksempler fra vores forskning – mellem udfordringer i ulighedsforskning og mere generelt i kvalitativ forskning - og artiklen vil ende op i diskussioner om hvordan vi konkret kan samarbejde, deltage og bevæge os i feltarbejdet.

Undervejs er der 3 forhold, jeg særlig ønsker at diskutere: Det første er forankringen af kvalitativ psykologi i hverdagslivet (se også Brinkmann, 2013), også begrebsat af blandt andre Dreier (2011) og Lave (2019) som en *decentrering* af vores forskning. At tænke og organisere sin forskning *fra* hverdagslivet har betydning for de problemstillinger denne artikel berører. For det andet spørgsmålet om, hvordan vi anskuer genstanden for forskningen. Fremfor at genstandsgøre andre personer eller grupper af personer vil jeg argumentere for formuleringer om at forske *med og fra* de involverede om *fælles* problemstillinger i det forbundne sociale liv. Det sætter fokus på *sammenhænge* i det sociale liv og får betydning for problemforståelser og måder at søge almen viden og generalisere på. Endelig vil jeg som det tredje forhold fremhæve udfordringerne i, hvordan vi kan organisere forskningssamarbejde til at overskride kunstige opdelinger.

For at drøfte disse forhold gennem konkrete eksempler fra forskningspraksis vil jeg beskrive min egen forskningsmæssige vej ind i ulighedsforskningen, samt metodologiske problematikker i dette felt, hvilket fører mig over i forholdet mellem situeret hverdagsliv og historiske konflikter om samfundsmæssige problematikker. Med denne begrebmæssige baggrund vil jeg da præsentere nogle empiriske eksempler for at danne baggrund for artiklens metodologiske drøftelser af konkrete dilemmaer knyttet til forskningssamarbejde og feltarbejde. Først må jeg dog søge at konkretisere og illustrere hvordan videnskabsteoretiske modsætninger synes at føre til dilemmaer for kvalitativ forskning.

Hvad er problemet? Modsætninger illustreret gennem sprogbrug omkring kvalitativ forskning

Særlig igennem mit samarbejde med unge forskere oplever jeg, at de møder dels modsætningsfulde kriterier i forbindelse med at argumentere for, at det de bedriver, er videnskab, og dels abstrakte kriterier om fx afstand og fremmedgørelse i forskningsprocessen, 'forbud' mod involvering eller mistænkeliggørelse af erfaringer med forskningens spørgsmål. At skærpe udvekslingen om kvalitativ forskningspraksis på måder, der tydeliggør modsætninger, kan måske kaste lys over de konflikter, disse indebærer, og som mange kvalitative forskere oplever sig 'fanget i'.

Det er udfordringer, der også er formuleret gennem påpegning af illusionen om at skabe viden from *a point of nowhere* (Haraway 1991, Schraube, 2014), men selv om

det synes en velkendt pointe at gøre op med at viden, teori og begreber kan udvikles hinsides social praksis (fx Jensen, 1999, 2001), synes begreber og kriterier fra en mere abstrakt tænkning stadig at spøge i udvekslingerne om kvalitativ forskningspraksis.

Mine erfaringer peger på, at det særlig er i relation til observationsarbejde, sådanne modsætninger gør sig gældende – måske vi indenfor psykologien i højere grad har fået diskuteret og herigennem overskredet nogle af mystifikationerne i forbindelser med interviewarbejde. Ikke fordi man ikke stadig støder på dilemmaer med ikke at måtte påvirke, dem vi interviewer, og heraf følgende teknikker til at holde sig tilbage og nå ind til noget uberørt, egentligt og skjult (for en diskussion heraf se fx Højholt & Kousholt 2019, 590; Kvale 1996), men det forekommer mig mere udbredt at kritisere sådanne teknikker og at betragte interviewet som en fælles – interaktiv og intersubjektiv – søgeproces (se også Forchhammer, 2001 og Nielsen, 2012). I denne artikel diskuterer jeg derfor i højere grad sprogbrug omkring deltagerobservationer, men finder at de mere almene pointer gælder kvalitativ forskning bredere set, og særligt hvordan vi kan redegøre for vores kvalitative arbejde.

Hvordan kan det blive akavet at udveksle og samarbejde om udforskning? Her vil jeg henlede opmærksomheden på sprog og begreber for feltarbejdet. Dewalt og Dewalt's (2011) klassiske bog om *Participant observations* giver gode diskussioner til udvikling af vores udveksling herom, men den illustrerer også, hvordan sproget næsten 'fanger os ind' i de forståelser, vi som udgangspunkt gerne ville overskride. Hvordan man deltager som observatør bliver fx diskuteret i relation til et kontinuum mellem en abstrakt ide om ikke at involvere sig, ikke at påvirke materialet, nærmest ikke at være til stede – overfor en komplet deltagelse, hvor forskeren nærmest går i et med og skal lære om praksis ved at være som personer her. Sådanne formuleringer kan tjene som baggrund og forståelse for de dilemmaer, man som forsker kan opleve, når man på en gang vil følge metodeforskrifterne og følge Ingolds pointe om at 'knowledge grows from the crucible of lives lived with others' (Ingold, 2014, p. 387).

Dewalt & Dewalt (2011) skriver således også om metodediskussionerne i relation til at være en form for lurker, der ikke afslører forskningsinteresser og forskningsspørgsmål og nogle gange ikke en gang at man er forsker – 'some researchers act as lurkers... without revealing that they are researchers... Others, however, have lurked more openly...' (p. 23). Her bliver en relevant udveksling om feltarbejde igen 'fanget' i et en

slags kontinuum for åbenhed frem for at præcisere, hvordan vi samarbejder og bevæger os ud fra, hvad vi udforsker, hvor og med hvem – altså et udgangspunkt om åbenhed og transparens og om eksplicit at inddrage medforskere i vores nysgerrighed samt spørge til deres. Endelig vil jeg nævne det desubjektiverende ved formuleringer som - ‘the people being studied (the other)’ (p. 28, 36) samt de mange henvisninger til forskeren som ‘instrument for dataindsamling’. Det er et sprogbrug, der ret direkte lægger op til othing af medforskere og til at forskersubjektet ikke skal handle som et subjekt.

Disse små indblik kan måske kaste lys over modsætninger og dilemmaer, vi kan opleve i vores deltagerobservationer, og ses som opfordring til at begrebssette en særlig forskerposition, der søger viden om en særlig praksis, fra særlige perspektiver og om problemer medforskerne har erfaringer med. Det peger fx på en udforskende, kollaborativt deltagende forskerposition med særlige erkendelsesinteresser – fremfor illusioner om ikke at deltage eller at gå i et med.

Jeg rejste indledningsvist spørgsmålet, om vi i kvalitative forskning kommer til at legitimere vores forskningsarbejde gennem videnskabelighedskriterier, vi tog udgangspunkt i at overskride. Arbejdet med denne artikel har ført til en del eksempler på, at svaret må være ja. Jane Ege Møllers formulerer dette som ‘genspejlingstendenser’, ‘erstatningsmetaforik’ og forsøg på at formulere kvalitative gyldigheds kriterier på kvantitative præmisser, hvilket både kommer til at stadfæste disse som universelle idealer for forskningen og til at skævvride fokus i fremstillinger af kvalitativ forskning (Møller, 2015, p. 24f).

De her omtalte problemstillinger må dog først og fremmest ses i lyset af, hvilke former for viden forskningen søger at skabe og om hvilke problemstillinger. Kvalitativ forskning har en særlig styrke i relation til at fremanalysere sammenhænge i menneskers sociale hverdagsliv hvilket indebærer adgang til sådanne sammenhænge og muligheder for at bevæge sig ‘rundt om problemstillingerne’ – både i interviews og observationer. De rejste dilemmaer knytter sig altså også til udfordringen om at kontekstualisere sin forskning og at overskride abstraktion og isolation af problemstillinger. Dilemmaerne, og hvordan de kan adresseres i kvalitativ forskning, kan illustreres gennem forskning om ulighed, og jeg vil derfor bevæge mig over i dette forskningsfelt og pege både på metodologiske udfordringer her og på muligheder for, at kvalitativ forskning kan bidrage til forståelser for situeret ulighed i hverdagslivet.

Fra konflikter om børn til ulige betingelser for deltagelse i skolelivet

Baggrunden for de metodologiske modsætninger, jeg ønsker at vende i denne artikel, knytter sig til mange års samarbejdsorienteret praksisforskning og teoretisk optagethed af, hvordan vi kan forstå processer og samspil omkring vanskeligheder i børn og unges hverdagsliv. Det var den nævnte optagethed af et *decentreret* blik på hverdagslivet, og hvordan psykologien og psykologisk rådgivningsarbejde kan få betydning her, der førte mit arbejde fra et udgangspunkt om børn i vanskeligheder over konflikter om og i børns og unges hverdagsliv og til et fokus på ulige betingelser for deltagelse.

Hurtigt opsummeret blev min indgang til forskningsverdenen at interviewe forskellige parter omkring børn henvist til Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, og den første overraskelse gik på, at dét, vi som psykologer tænkte handlede om familieproblemer, snarere eller også så ud til at handle om forskellige former for konflikter om, hvad der 'egentlig er problemet', når børn bliver henvist til PPR (Højholt, 1993). De voksnes forskellige perspektiver på børn, problemer og psykologarbejde førte til forskningsmæssig opmærksomhed både omkring samarbejde og konflikter på børneområdet og omkring indholdet for konflikterne: Børns og unges hverdagsliv på tværs af deres livssammenhænge. I de forskellige forskningsgrupper, der udforskede disse problemer, måtte vi altså bevæge os rundt i problemernes sammenhænge – børnenes hverdagsliv på tværs og de voksnes samarbejde og konflikter om dem.

Deltagerobservationer og interviews, der fulgte dette fælles liv på tværs, satte hurtigt fokus på børn og unges fællesskaber, betydninger for hinanden og muligheder for deltagelse i for dem så eksistentielt væsentlige sociale praksisser. Set i bakspejlet handlede meget af denne forskning om konflikters og samarbejdsvanskeligheders *betydninger* for børn og unges deltagelsesmuligheder – som vi nu fokuserer ind på i en optagethed af situeret ulighed, ulighed i skolens sociale situationer. Det, der skrives om i denne artikel, har altså baggrund i tidligere forskning, som sådan set ikke handlede om ulighed, men ofte endte dér i sine konklusioner. Et mere alment spørgsmål er blevet, hvordan vi kan forstå sammenhænge mellem konflikter om skolen, i skolen, mellem skolens deltager og *for* deltagere i vanskeligheder. Analyserne af børn og unges deltagelse har både illustreret samfundsmæssige konflikter om skolen og i skolens hverdagsliv - og hvordan børn og unge konfronterer ulige betingelser i forhold til at håndtere konfliktualiteten.

Denne lille baggrundsfortælling fører altså over i ulighedsforskning, som jeg her vil inddrage for at illustrere metodologiske problematikker - er der parallelle problematikker i ulighedsforskningen? Det er der i hvert fald mange, der kommer frem til, når de gennemgår den, og jeg vil trække nogle pointer herfra frem. Især fremstår det som et paradoks, at vi let kommer til at fokusere på 'these individuals' frem for på de ulige vilkår, der vel sådan set var anledningen. På trods af et udgangspunkt i ulige sociale betingelser kommer vi åbenbart hurtigt til at fokusere på 'de andre' - sociale betingelser falder faktisk ofte ud af ligningen, og vi bliver optaget af 'særlige individders særlige adfærd'¹. Der synes at ske en problemforskydning, hvor sociale konflikter fortoner sig i et fokus på individuelle mangler i relation til at klare hverdagslivet. Jeg vil blandt andet forbinde dette til en metodologisk problematik: den manglende decentrering ind i hverdagslivet kan føre til abstrakte generaliseringer om individuelle mangler, og uden en konkret kontekstualisering bliver det svært at pege på konkrete ulige *betingelser*.

McDermott og Vossoughi (2020) problematiser, hvordan selve tilgangen til problemet bliver en del af problemet og fremhæver i deres gennemgang af fattigdomsforskning, at fattigdom bliver forbundet med opdragelsesstil, kognitive og lingvistiske mangler - 'a weak psychological base' (p. 62). Det paradoksale er, at netop ulige betingelser forsvinder ud af problembestemmelsen og nærmest synes at forskydes til 'mentale betingelser'. Samtidig påpeger forfatterne, at en del af de systematisk ulige betingelser er, at når man kommer fra 'den slags hjem', bliver man mødt anderledes.

Ovenstående rejser spørgsmål til hvordan vi kan udforske forholdet mellem livsbetingelser og hvad mennesker kan komme til at gøre i deres liv? Gennem diskussion af problemer i ulighedsforståelser kan nogle forskningsmæssige udfordringer og opgaver for kvalitativ psykologi måske skrives frem.

Ulighed som knyttet et spørgsmål om social arv

Ulighed knyttes indenfor vores felt typisk til social arv og statistiske undersøgelser om ulighed bygger typisk på idéen om 'intergenerational transmission of social problems' (e

¹Dette kan fx illustreres med følgende citat: 'maladaptive behaviours established early in life may select these individuals into particular environments in which they face continuing challenges and stress. For example, negative interactions with family members, peers, and school authorities may over time limit the educational and occupational opportunities of these individuals. (Saltaris et al., 2004, p. 105).

g Barnes et al., 2012; Serbin & Karp, 2003). Samtidig illustrerer de statistiske undersøgelser om ulighed modsatrettede resultater, manglende viden om sammenhænge og om, hvad der har betydning for hvad, og de præges af ideologiske debatter (Bird 2007, v). Det skal i respekt for denne forskning nævnes, at det er i selvsamme rapporter over statistiske undersøgelser, at disse problemer fremhæves, og det efterlyses, at 'noget umåleligt sociologisk og psykologisk' må inddrages (Bird, 2007, p. ix). Desværre synes efterlysningen at blive til en efterlysning af flere faktorer, hvilket også gælder efterlysningen af 'agency':

Der argumenteres for at 'kombinere' 'human agency' med 'structural factors' og at involvere 'agency' i forskningen, men i de statiske modeller fremstår disse opmærksomheder som uafhængige variable og som låste i en mekanistisk begrebsbrug om 'transfer of risk', 'impact', effekt og 'særlige individer' (for en grundigere diskussion heraf, se Højholt, 2016). Her ser vi altså eksempler på begreber, som skulle hjælpe os med at se sammenhænge i hverdagslivet og som fremstår ret så fjerne fra menneskers livsførelse, samspil, deltagelse, håndteringer og måder at se betydninger og muligheder på.

Sådanne problematiseringer kan ses som en opfordring til kvalitativ forskning om at inddrage sociale samspil, processer og agency – ikke som faktorer men som muligheder for at fremanalysere sammenhænge i social og historisk praksis. Lige præcis at fremanalysere sammenhænge i det komplekse hverdagsliv er dér, hvor jeg finder at kvalitativ forskning har en opgave.

McDermott peger på, at opdelinger i adskilte variable og mekanismer skjuler kompleksiteten i det at leve hverdagsliv – og sådan set også mennesker som handlende og meningsskabende subjekter (se også Brinkmann, 2016, p. 3). Som det væsentligste vil jeg dog pege på pointen om, at overskride "'we-they"' thinking' i ulighedstænkningen, som jeg lagde ud med som metodologisk problematik (McDermott & Vossoughi, 2020, p. 65).

Endnu en vinkel fra ulighedsforskningen går på, at tallene viser noget andet end de gængse konklusioner: Statistiske analyser udfordrer almindelige forståelser af ulighed som en form for overførsel af social baggrund. Som Morten Ejrnæs har vist på dansk grund, er der flere, der overskrider end reproducerer en vanskelig social baggrund og misvisende opfattelser af denne overførsel belaster forventninger, forståelser og tilgange

til de børn, 'den rammer' (Ejrnæs, 2017; Ejrnæs et al, 2007). I forlængelse af disse og andre lignende resultater (for et grundigere indblik se Højholt & Røn Larsen 2020, 2021) tales der mange steder om, at vi må åbne 'ulighedens sorte boks'. At der findes strukturel ulighed, synes ikke anfægtet, men den må forstås på nye måder, og vi må ind i klasseværelset for at 'åbne denne boks'. Selve begrebet sort boks signalerer jo noget mystik – noget vi ikke ved noget om, men har sprunget over eller lukket inde – og begrebet blev da også allerede problematiseret af Hugh Mehan i 1992. Her kritiserer han det mekanistiske syn på skolens reproduktion af ulighed blandt andet med formuleringer som: "The structural aspects of society are not pale reflections of large-scale institutional and historical forces; they are contingent outcomes of people's practical activity" (Mehan, 1992, p. 16).

Sådanne problematiseringer kan ses som en kærkommen opfordring til kvalitativ psykologi om ikke bare at interessere sig for skolen empirisk, men også at arbejde med begreber for sammenhænge, med en situeret tilgang til skolens sociale hverdagsliv og med en forskningspraksis, der kan udforske, hvad der er på spil her i samarbejde med og fra forskellige deltageres perspektiver. Skolen er ikke vel begrebssat som en 'sort boks', hvor det er rimeligt entydigt, hvad man skal leve op til – des mere vi beskæftiger os med skolen, des mere får vi øje for netop en mangfoldighed af forskellige krav, hensyn, dagsordener, muligheder og dobbeltheder (Højholt & Kousholt 2018, 2020).

Udover ulighedsforskningens entydighed omkring betydningen af social baggrund har der også været en tendens til entydighed omkring skolen og skolenormer, sprog, kultur. Det fremhæves fx, hvordan forældre fra forskellige sociale klasser konverserer forskelligt med deres børn, og hvordan forskellig forældrestil har betydning for, hvordan børn mødes af skolens kultur (Lareau, 2002). I forlængelse af McDermott's pointe kunne man sige, at forståelsen bliver, at visse familiers rimelig entydige kultur kontrasteres af en rimelig entydig skolekultur (Højholt & Kousholt, 2019) – hvilket ikke giver os indblik i de konfliktuelle situationer i skolen.

Jeg vil her lægge vægt på at udforske skolen som social praksis, levet hverdagsliv, samspil mellem mange parter, samarbejde og konflikter om, hvad skole bør være – skolen er på én gang mange menneskers livssammenhæng og en historisk samfundsinstitution. Med Erik Axels begreber kan skolen ses som en (politisk) mangesidet og modsætningsfuld 'fælles sag' (Axel, 2020), hvilket får betydning for analyser netop af

samspil, vanskeligheder og deltagelsesmuligheder i skolen. Skolen både samler mange forskellige parter omkring et ansvar knyttet til det at 'gøre skole' og er genstand for politisk debat om, hvordan vi skaber en fælles skole i et velfærdssamfund som det danske. Forskellige parter har forskelligt ansvar for forskellige aspekter af det mangesidede skoleliv og udvikler forskellige perspektiver på, hvordan der bør prioriteres her.

Livsførelsesbegrebet og håndtering af modsætninger i hverdagslivet

Ovenstående peger på en metodologisk udfordring om at udforske skolen som social praksis og begrebsmæssigt at forbinde subjektiv agency konkret til sociale betingelser og ikke som noget 'udenfor' – som endnu en isoleret faktor i en ligning om årsagsfaktorer. Fremfor at se isoleret på manglende livshåndtering eller problematisk 'adfærd' må vi vende blikket mod, hvad det er, der skal håndteres i forskellige menneskers forskellige livsførelsesudfordringer. Børn og unge må fx mingelere i modsætninger og konfliktuelle krav til dem og i deres optagethed af at 'være med' i kammeratskabsgrupper og at samarbejde med hinanden netop om at udforske og gribe hverdagslivets muligheder. Ulighed kan i det lys ses knyttet til betingelser for sammen med andre at kunne manøvrere i relation til hverdagslivets dilemmaer, modsætninger, sociale koordineringer og konflikter.

For at overskride abstraktion og isolation af ulighedsproblematikker må vi have begrebsmæssige muligheder for at udforske og analysere hverdagslivets modsætninger og konflikter samt hvordan mennesker må håndtere disse sammen og 'samtidig' – opgaverne kan ikke forstås og udforskes isoleret fra hinanden og fra hverdagslivets sammenhænge (Dreier 2011, p.12). Jeg vil derfor henlede opmærksomheden på livsførelsesbegrebet som en analytisk mulighed, der kan hjælpe os med at få greb om hverdagslivets manøvreringer og konfliktuelle koordineringer.

Begrebet er udviklet til at begrebsliggøre forbindelserne mellem samfundsmæssige livsbetingelser og personlige måder at deale med dem på sammen med andre i hverdagslivet – til brug for analyser af empirisk materiale i kvalitativ forskning. Idéen med livsførelsesbegrebet er således at forbinde de kulturhistoriske (og strukturelle) betingelser med det aktive subjekts 'arrangeren sig i hverdagslivet' – med den personlige måde vi lever livet på (Dreier, 2011; Holzkamp, 2013). Man kan også sige, at idéen er at få fat i de hverdagslige handlinger, koordineringer og organiseringer af hverdagens

gøremål, krav, og personlige anliggender. Hverdagslivet 'sker ikke af sig selv' – også rutiner og mere eller mindre selvfølgeligheder må man forholde sig til, tage stilling til og nogle gange konflikte med andre om (Højholt & Schraube, 2016). Med Svend Brinkmanns formuleringer: "A life does not lead itself, but is an active process involving the person in collectives of others" (2016, p. 4).

Ole Dreier udbygger begrebet med et særligt fokus på, at livet leves på tværs af kontekster, og at vi hver især forfølger en række forskellige anliggender. Netop denne opmærksomhed er blevet relevant for at forstå de *personlige dilemmaer*, man kan opleve i skolen. Læring og undervisning i skolen foregår jo i et socialt liv, hvor der er masser af sociale dynamikker på spil samtidig. Skolens deltagere må kontinuerligt forholde sig til de sammenvævede dagsordener om undervisning, faglige opgaver, personlige læreprocesser og samspil i deres fællesskaber.

Fælles udforskning af konflikter i og om skolelivet

I deltagelsesobservationer i skolelivet ser vi en mangfoldighed af 'foreninger', hvor børn formår at få deres optagethed af deres fælles sociale samspil og engagement (i fx forhold) til at gå op i en højere enhed med samtidig at få løst fx deres matematikopgaver og drøfte matematikkens begreber (Højholt & Schwartz, 2018, p. 75). Vi ser også, hvordan de forskellige hensyn og anliggender kan kollidere og skabe konflikt både mellem børn og unge og mellem dem og deres lærere (Højholt 2016, p. 155). I den følgende observation foretaget af Christina Poulsen er begge dele faktisk på spil – nogle af drengene samarbejder og mingelerer mellem opgaveløsning og snak, men en af dem synes ikke på samme vis at have adgang til dette samarbejde.

I matematik skal eleverne i 4. klasse samarbejde om at løse opgaver i hæftet. En firemandsgruppe består af Thomas, Mikkel, Rasmus og Joakim. Rasmus er hurtig til at få lavet matematikstykkerne på den første side i hæftet. Han venter med at regne videre til Mikkel og Joakim også er kommet til s. 2. Thomas laver ikke noget. Han siger lige så stille: "Jeg kan ikke finde ud af det", men ingen af de andre synes at reagere. De småsnakker om noget forskelligt (bl.a. fodbold og de faglige opgaver), og Thomas forsøger igen at skabe kontakt, da han stille siger, at det er alt for svært. Mikkel hører det. Han kigger på det og kommenterer, at "det er da nemt".

Drengene fortsætter med at snakke om henholdsvis fodboldtræning, kammerater og matematikstykker. De hjælper hinanden med stykkerne og kommer med ideer til udregninger. Thomas deltager ikke i drengenes samtale, når den omhandler det faglige, men når der tales om fodbold, forsøger han at bidrage – af og til lidt højlydt.

Thomas kalder på læreren, men hun har travlt, da der er mange, som påkalder sig hendes opmærksomhed. Han begynder at sige nogle høje lyde, og læreren beder ham om at skrue ned for volumen. I takt med at Thomas bliver hægtet mere og mere af det faglige indhold, bliver han tilsvarende hægtet af den samtale, der finder sted blandt drengene – en samtale hvor det faglige og det sociale blander sig. Thomas virker efterhånden ret opgivende og begynder at larme mere. Han rejser sig og går hen og slukker lyset, hvilket fører til opråb fra klassekammeraterne og irettesættelse af læreren. Læreren kommer hen til Thomas og forklarer ham opgaven og påpeger samtidig, at Thomas skal koncentrere sig om opgaven og ikke snakke om fodbold.

(Højholt & Poulsen 2021)

Jeg inddrager dette udklip både for at illustrere kvalitativt materiale fra hverdagslivet, og fordi jeg finder, vi heraf kan fremanalysere, hvordan også børns konflikter kan ses knyttet til skolens modsætningsfyldte praksis og konflikter herom. I drengenes klasse er der en hel del vanskeligheder og konflikter, hvilket i udvekslinger om problemerne blev forstået ud fra, at nogle af eleverne, heriblandt Tomas, blev opfattet som havende en ressourcetsvag baggrund. Uenigheder udspillede sig både mellem lærerne, mellem lærere og elever og mellem børnene, og de handlede blandt andet om, hvordan det sociale liv i klasseværelset skulle reguleres. Regulering blev både en strategi i relation til problemerne og et belastende konflikt punkt blandt børnene.

Sådanne samspil kan altså analyseres i sammenhæng med skolekontekstens særlige modsætningsfulde hensyn. Skolens deltagere forholder sig til og samarbejder på subjektive måder om at forene skolens forskellige aspekter og anliggender – som de tager sig ud fra deres perspektiv. Her er jeg optaget af elevernes perspektiver, hvorfra kammeratskaberne og deres 'fælles sager' fremstår centrale – ikke isoleret fra skolens undervisningsdagsorden, dygtighed, vurderinger og behov for ro og koncentration, men netop forbundet hertil. Når vi kigger fra eleverne, fremstår dét at have *adgang* til fælles

håndteringer af skolelivet, som væsentlige sociale ressourcer i relation til at forene modsætningsfulde krav og engagementer, at blive anerkendt og forstå sig selv i denne særlige kontekst.

Børn ser ud til netop at have forskellige betingelser for at forene de forskellige aspekter af skolelivet. Hvor de tre drenge i observationsudklippet kan mingelere socialt liv og faglig deltagelse, kan det ikke komme til at hænge sammen for Thomas, og han ser ud til at opgive. Lærerne har fortalt om pres både fra forældre, ledelse og hinanden, og den metodologiske pointe knytter sig også til betydningen af et forskningsprojekts design – hvad kan vi fremanalysere, hvad kan vi sætte i sammenhæng med hinanden, og hvordan får vi adgang til forskellige processer, samspil og perspektiver, der kan have betydning for at forstå en konkret situation i klasseværelset?

Mit svar vil først og fremmest være gennem samarbejde. Det er gennem samarbejde med de involverede, at vi får adgang til forskellige begrundelsessammenhænge. Jeg vil ikke gå i detaljer med vores projektorganisering, da det er væsentligt for mig, at forskningssamarbejde kan organiseres på mangfoldige måder alt efter forskningens problemstillinger og spørgsmål, lokale muligheder, forskernes betingelser osv. Jeg vil blot fremhæve muligheden for at organisere et forskningsfællesskab, der giver anledning til kontinuerligt at udveksle åbent med sine medforskere om selve forskningsprocesserne, at inddrage dem i sin nysgerrighed, i den kontinuerlige udvikling af forskningens design, analyser og almengørelser, etc (Højholt & Kousholt, 2019). Pointen lige her er, at vi gennem vort forskningssamarbejde fx lærer om samarbejds-mæssige og forståelses-mæssige forholds *betydninger* for den problemstilling vi udforsker. Herigennem kan vi få blik for de forskellige konflikter om forståelser (af fx vanskelige forløb) og forståelsernes *betingelser*. Vi kan fx se sammenhænge mellem individualiserede problemforskydninger og pres, afmægtighed og gensidig opgivenesshed. Det har givet os analytiske muligheder for at se sammenhænge mellem konflikter om skolelivet og konflikter i skolelivet og de ulige deltagelsesbetingelser, der kan udvikles i vanskelige forløb.

I de konkrete eksempler ser der ud til at ske en ‘generalisering af det specielle’ – det er allevegne Tomas (og mange andre børn) er ‘specielle’ og for en metodologisk diskussion kunne man pege på, at vi kommer til at mangle kontekstualitetens sammenhænge i denne generalisering. Hvordan det konfliktuelle samarbejde forløber, og

hvordan der forskydes og kategoriseres på låste måder, ser ud til at være afgørende for disse processer og de betingelser, der stilles til de involverede. Jeg vil således forbinde den situerede ulighed i klasseværelset til mange parters afmagt og desuden pege på, hvordan den personlige 'agency', der blev efterlyst i forskningen om social arv, må ses knyttet til deltagelse i konflikтуelle samspil og processer og til forskellige betingelser for at tage del her – og altså ikke som uafhængig variabel. Materialet fra skolens mere almene hverdagsliv og modsætninger her kan sætte børnenes begrundelser for at gøre som de gør i sammenhæng med den konflikтуelle praksis de deltager i: Det vi ser gå igen i disse processer er udvikling af gensidig opgiveness mellem parterne og nogle personlige konflikter eller livsførelsesdilemmaer for de involverede.

Det er en metodologisk pointe også at udforske *de andre involveredes grunde*, det almene hverdagsliv og skolepraksis. Både at få indblik i børn og unges personlige grunde, knyttet til de fælles konflikter om måder at deltage i skolen på, og de sociale betydninger af at Thomas slukker lyset. Vi må altså fremanalysere de konkrete dilemmaer og personlige konflikter i børn og unges livsførelse. Forbindelsen til uenigheder, pres, afmagt og problemforskydning er således væsentlig for at forstå problemstillingerne i deres kontekst – det situerede og subjektive samspil omkring historiske og almene konflikter i relation til hvordan skoleliv reguleres, hvem skolen er til for, og hvordan den skal prioritere og forbinde sine interne modsætninger. For at kunne fremanalysere sådanne sammenhænge har vi dog også brug for begrebsmæssige muligheder for at kunne se det historiske i det situerede. Jeg vil derfor runde denne teoretiske sammenhæng, før jeg samler de mere metodemæssige diskussioner til sidst i artiklen.

Hverdagsliv og historiske modsætninger

Ovenstående fører os ind i situerede samspil og processer i en historisk institution som skolen – en metodologisk udfordring om at udforske *det historiske i det situerede* hverdagsliv. Jean Lave skriver om, at vores fælles sociale liv må forstås som historiske forandringsprocesser, og det fanger for mig på en flot måde, hvordan det sociale liv, vi lever sammen med andre her og nu, også er led i foranderlige og forandrende historiske processer. Når vi manøvrerer i hverdagslivets kompleksiteter, deltager vi også i historiske forandringsprocesser knyttet til de problemer, vi slås med. I vores hverdagsliv forholder vi os altså til historiske anliggender fx om, hvordan vi i vores samfund kan organisere en

fælles skole, hvem den er til for, og hvordan man kan tage del her. Vi forholder os til børns og unges livsbetingelser, hvad der er godt og vigtigt for dem, hvad de skal lære, og hvordan deres vanskeligheder skal forstås og håndteres. Der er masser af forhandlinger om den slags fx på et forældremøde, og pointen er, at politiske forhandlinger om den slags spørgsmål ikke kun findes blandt politikere og afgøres i folketinget – men også i måderne deltagerne i og omkring skolen ordner og håndterer deres konflikter. Maja Røn Larsen forbinder denne pointe om 'politics of everyday life' netop til psykologarbejde og samarbejde omkring skolen (Røn Larsen 2019, Højholt & Røn Larsen 2021).

I de politiske konflikter om skolen stilles forskellige aspekter af skolelivet ofte op overfor hinanden og skilles ad i polariserede diskussioner om, hvad der er vigtigst. I skolelivet hænger de sammen, og man må koordinere sig med andre omkring det. I den forbindelse har Erik Axels begreb om konfliktuel koordinering udgjort en central analytisk mulighed for at se sammenhænge i skolens sociale liv (Axel, 2011, 2020).

Situeret ulighed hænger således også sammen med konkrete håndteringer af historiske sammenhænge – deltagerne i skolen må forholde sig til skolens historiske modsætninger og de politiske kampe i hverdagslivets fælles koordineringer. Lave inviterer os til at stille spørgsmål til 'historical societal divisions and struggles', som jeg her vil forbinde til opdelinger og ulige livsbetingelser og til konflikter både i og om hverdagslivet. Hun formulerer yderligere, at vi møder disse kampe og opdelinger i 'landskaber af muligheder' og knytter vores bidrag til de historiske forandringer til 'personers engagement i deres livsførelse' (Lave, 2019, p. 51).

Lærere fortæller i vores forskningssamarbejde med dem om dilemmaer i deres arbejdslivsførelse knyttet til at have 'mange stemmer i nakken' og om konstant at måtte prioritere mellem forskellige forventninger og krav fra mange parter samt mellem deres egne vurderinger af, hvad der aktuelt er brug for i relation til at skabe relevante læringsbetingelser for de forskellige børn, de har med at gøre (Mardahl-Hansen, 2019, p. 62) Samtidig illustrer deltagerobservationer i skolens hverdagsliv, hvordan lærere hver dag jonglerer med en mangfoldighed af opgaver i en kontinuerlig udforskning af de sociale og faglige muligheder i klasseværelset (Mardahl-Hansen, 2018).

Børneområdet er vældig illustrativt for, hvordan både børn og unge og deres voksne må forholde sig til og forfølge forskellige konfliktuelle krav og muligheder. Livsførelse skal altså her forbindes til at manøvrere i en mangfoldighed af krav og

muligheder og også modsætningsfyldte opgaver og konflikter herom. At deltage i de historiske forandringsprocesser, Lave har fremhævet, er ikke en harmonisk sag, og vi må begrebssette kompleksiteten i at forene mange modsætningsfulde forhold i hverdagslivet, samarbejde og håndtere konflikter, koordinere og navigere i berigende men ikke enkle 'landskaber af muligheder'. Personer forfølger mange anliggender og må aktivt 'arbejde i' at få det hele til at hænge sammen og samtidig passe på sig selv (Dreier, 2011, p. 12). Det er netop sådanne udfordringer vi møder når vi kigger fra og med børn og unge og ud i deres sociale situationer og særlig de unge illustrerer hvordan de bliver presset af konflikter og må passe på sig selv (Højholt & Schwartz 2018). Vi kan dog ikke forvente at børn og unge leverer den analyse, der kan forbinde deres oplevelser til historiske modsætninger i de institutioner de deltager i. For at overskride et isoleret blik på 'adfærd' må vi kontekstualisere og fremanalysere sammenhænge.

Hvilket materiale vi har og vores projekt-design og samarbejds-muligheder har således stor betydning for, hvad vi overhovedet kan sætte i sammenhæng med hvad. Jeg håber med eksemplerne at pege på betydningen af at interviewe om og observere den almene praksis, hverdagslivets samspil, sociale dynamikker i skolens læringsfællesskaber, etc., hvilket indebærer både at fokusere på en problemstilling og at fokusere fleksibelt, og det er hvad jeg vil berøre i artiklens sidste del. Hvordan opnå viden om sådanne sammenhænge? Hvordan samarbejde og deltage som forskere, for at skabe materiale om sammenhænge i det sociale hverdagsliv?

Om at fokusere fleksibelt og samarbejde i feltarbejdet

“[T]o observe is not to objectify; it is to attend to persons and things, to learn from them, and to follow in precept and practice. Indeed there can be no observation without participation—that is, without an intimate coupling, in perception and action, of observer and observed” (Ingold, 2014, p. 387).

Når jeg nu vender mere fokuseret tilbage til de metodologiske spørgsmål fra artiklens udgangspunkt, vil jeg også vende tilbage til Ingold og hans irritation over sprogbrug og adskillelser i relation til udveksling om feltarbejde. Ingold formulerer skåledes på skarp vis, hvordan begrebsmæssige opsplittings mellem 'being in the world and knowing about it', mellem deltagelse og observation og mellem engagement og udforskning har udspring i særlige kriterier for videnskabelighed, som stadig synes at mystificere og

forvirre ikke mindst relationerne i forskningsarbejde og forskeres oplevelser af deres forskerposition:

These questions, however, are founded upon a certain understanding of immanence and transcendence, deeply rooted in the protocols of normal science, according to which human existence is constitutionally split between being in the world and knowing about it. The alleged contradiction between participation and observation is no more than a corollary of this split. As human beings, it seems, we can aspire to truth about the world only by way of an emancipation that takes us from it and leaves us strangers to ourselves... (2014, p. 387)

Det er netop denne fremmedgørelse, jeg kan opleve, når vi som forskere deler dilemmaer og overvejelser over måder at deltage på, involvering, engagement, forskerpositioner og bekymringer over fx hvordan 'de observerede' oplever forskningen og måske generes af den. Det er seriøse og solidariske bekymringer, der samtidig synes at pege på modsætninger og mystifikation i forskningspraksis – og som ikke sjældent kan imødekommes ved det simple forslag: Du kan jo spørge dem. Sådanne håndteringer af dilemmaer knytter sig til at overskride et 'de og vi' også i feltarbejdet.

Darin Hodgetts foreslår, at vi for at overskride/bryde med abstrakte videnskabskriterier som fremstår som en spændetrøje for psykologisk forskning må udvikle tættere og mere fleksible måder at samarbejde og bevæge os i feltarbejdet:

The style of research in which we engaged in our project operates in a more flexible manner where we try harder to fit into everyday events ... A case-based methodology characterized by closer and more engaged relations between researchers and participants than is typically evident in psychology (Hodgetts et al, 2016, p. 141–142).

Denne vending mod hverdagslivets konkrete muligheder samt de tætte og engagerede relationer kan være inspiration til at udvikle nye måder at kunne gøre rede for vores forskningsarbejde. Den kan udgøre et udgangspunkt for at udvikle begreber om, hvordan vi interviewer og bevæger os decentreret i hverdagslivet på fagligt fokuserede og dog fleksible måder. Psykologien er problemfokuseret, men forskere må interviewe

om og bevæge sig rundt i problemernes sammenhænge – som i vores eksempel blandt andet de andre børn og unges håndteringer af skolelivet, fællesskabernes dynamikker, de voksnes konflikter om klassen – og de historiske konflikter om skolen. For at fokusere på sagen i dens kontekstuelle forbindelser må vi fokusere fleksibelt og decentrere vores opmærksomhed.

At fokusere er således selektivt og kontekstuel på samme tid, og det er netop den dobbelthed, der guider vores deltagelse og måder at bevæge os i feltarbejdet. Vi må fokusere på *relevante* sammenhænge, hvilket jo ikke er givet på forhånd² (Axel & Højholt, 2019). Dette knytter sig til selve det at kontekstualisere: Kontekstualisering kan ses som at sætte problemer ind i deres sammenhænge – vi opdager fx, hvad ulighed hænger sammen med i hverdagslivets samspil og processer og får mulighed for at udvide vores forståelse af problemet og af problemets *betingelser* (hvilket kan pege på forhold at ændre på).

For mig at se giver samarbejdsperspektivet en mulighed for at udvikle en relevant, mangesidet og praksisforankret viden set fra hverdagslivet og fra de, der har med forskningens problemstillinger at gøre. At anskue forskning som et samarbejde er bl.a. udviklet indenfor en praksisforskningstradition og handler grundlæggende set om at anskue mennesker som udforskende subjekter, der allerede – gennem deres livsførelse - er i gang med at undersøge de problemstillinger, forskningen har fokus på. Vi kalder det i denne tradition at personer, der er involveret i forskningens 'sag', er medforskere, som vi på vældig forskellig vis kan organisere et samarbejde med. I de forskningsprojekter, jeg har deltaget i, har det udfoldet sig forskelligt og har typiske handlet om at organisere et forskningsfællesskab, hvor vi kan udveksle omkring deltagernes erfaringer, viden og forskellige perspektiver samt fremlægge eksempler og sammen drøfte analyse og forståelser af sammenhænge. Det giver mulighed for at opnå *adgang* til feltets mange vinkler og sammenhænge og for at vende sine teoretiseringer om disse sammenhænge med dem, der både kender til dem og måske opdager noget for dem relevant igennem vore udvekslinger. Denne mulighed ligger dog også i måden vi interviewer på og måden vi observer og deltager i praksis – i stedet for at fremstå mystiske og lukkede kan vi

² Ofte må vi udvide hvem vi interviewer og om hvad – ved at forfølge 'begrundelseskæder' kan vi komme til at bevæge os fra fx specialundervisningen til visitationen og interviews med PPR psykologer for at forstå konkrete situationer (Røn Larsen 2011).

invitere ind i nysgerrighed og lægge op til fælles undren og undersøgelse fremfor færdige svar.

Man kan også pege på samarbejdets muligheder i relation til diskussionerne om, hvorvidt kvalitative forskere læser deres egne forståelser ind i deres empiriske materiale. Denne problematik søges ofte undgået gennem dels egen refleksion – nogle gange fremført som en ide om at krænge sin forforståelse af sig – og dels gennem distance.

Antropologerne Vangkilde og Sausdal behandler denne problematik som 'overthinking' og påpeger, at forskerens individuelle refleksion ikke er nok til at forholde sig til dilemmaet – medforskernes refleksioner bør inddrages. De illustrerer desuden, hvordan selve ideen om distance modsiger sig selv: "This is precisely what the number one method in ethnographic research—participant observation—is all about; that is, generating knowledge through an inside, participatory intimacy while upholding an outside, observational distance" (Vangkilde og Sausdal, 2016, p. 7). I stedet argumenterer forfatterne for den nærliggende pointe at arbejde med dilemmaet omkring forskerens indlæsning af egne tanker netop gennem inddragelse af medforskere: "In particular, we stress the potential of a greater insistence on including our fieldwork subjects in our thinking whilst being in the field" (p. 7).

Vangkilde og Sausdal (2016) argumenterer for at placere samarbejde i hjertet af feltarbejde og vel at mærke ikke blot samarbejde som at besvare spørgsmål, koordinere og tolerere observationer, men at "ethnographers need to engage actively with their dialogic, epistemic partners in the field, who, accordingly, turn into counterparts and co-producers of interpretations and knowledge" (p. 10). Forfatterne påpeger at det vil være disrespektfuldt ikke at dele sine tanker med samarbejdspartnere i felten og at dilemmaet med 'overthinking' i kvalitativ forskning: "may be revealed, revised, and resolved by purposely and openly exposing and discussing our ideas and understandings with our intellectual partners, thus inviting them into a critical debate rather than side-lining them as "mere" empirical mediators" (Vangkilde & Sausdal, 2016, p. 3). Sådanne formuleringer giver jo ganske anderledes muligheder for at tænke, udveksle og samarbejde om feltarbejde og kan være til inspiration for begrebsudviklingen i kvalitativ psykologi.

Sammenhænge i hverdagslivet og situeret generalisering

En situeret tilgang med vægt på samarbejde og fokus på subjektivitet og social praksis vil ofte få spørgsmålet: Skaber vi så bare lokal viden? I sin artikel om det almene og særlige i viden argumenterer Ole Dreier (og mange andre med ham, som fx Jann Valsiner, 2019) for at almene eller generelle aspekter er til stede i konkrete sammenhænge, og skriver om viden i kvalitativ forskning: Overfor at ”viden er om faste forbindelser mellem isolerede variable, der indgår som bestanddele i abstrakte kategorier og mekanismer, er viden i kvalitativ forskning om, hvordan ting hænger sammen i social praksis” (Dreier, 2007, p. 20).

Det kan lyde vagt, men peger på en væsentlig kvalitet: At forstå et problem i sine sammenhænge giver både ny forståelse for problemet og nye muligheder for at gøre noget ved de betingelser problemet hænger sammen med. Problemer er jo ikke bare faste essenser – de er med Jean Laves ord ’deres relationer’ og de er med et efterhånden ret så udbredt begreb: Wicked problems – sammenflettede med andre problemer og uden entydige afgrænsninger og finale ’løsninger’ (Lave, 2019).

Vi kan lære om problemer gennem de konflikter, der opstår omkring modsætninger i hverdagslivet, hvis vi gennem analyse forankrer konflikterne i social praksis. Almengørelsen af viden begynder på sin vis allerede ved at forbinde de forskellige perspektiver til den fælles verden, de udspringer af. Forskning handler jo blandt andet om at fremanalysere *almene* sammenhænge (fremfor at særliggøre nogle mennesker). Det kan ses som en uddybning af kontekstualisering: at se forbindelsen til de sammenhænge, som det udforskede problem indgår i, er en del af, med Dreiers ord *hænger sammen med*. Fremfor at differentiere mellem forskelle som adskilte entiteter kan forskelle gennem en analyse netop fortælle noget om sammenhænge i det fælles.

Uffe Juul Jensen skriver om, at vi må udforske ulighed på nye måder og særligt, at vi må inddrage de berørte for at forstå, hvad ulighed hænger sammen med - ny erkendelse om ulighed må udvikles med deltagelse af de berørte (Jensen, 2015, p. 149). Man kunne tilføje, at der er mange berørte – fx også de professionelle, de andre børn i klassen, deres forældre, de der er involveret i samarbejde og konflikter om at løse problemer i skolelivet etc. Vores opgave bliver altså at analysere betingelser og situationer oplevet fra de involverede i stedet for at karakterisere grupper af mennesker

som nogle 'andre' og i stedet for at karakterisere samfundsmæssige institutioner som fx skolen som noget entydigt, nogle individer ikke 'kan passe ind i'.

Gennem forskningssamarbejde kan vi udforske ikke blot forskellige forståelser af vanskeligheder i skolelivet, men også hvad disse forståelser kan hænge sammen med – vi kan udforske forståelsernes betingelser. Ovenstående analyser peger fx på at problemforskydning, individualisering og reduktionisme sker i processer, hvor afmagt og opgiveness hersker, og hvor konflikter ikke tages op, men deltagerne stiller vanskeligere og vanskeligere betingelser for hinanden. Særligt de involverede professionelle kan opleve, at de får opgaver, de ikke kan lykkes med og at problemerne stammer andre steder fra og er udenfor deres rækkevidde.

De nævnte processer omkring Thomas kan siges at hænge sammen med mange menneskers konfliktuelle samarbejde og afmagt i relation til det de gerne vil opnå, og synes at udvikle sig til konflikter i børnenes livsførelse. Personlige konflikter fremstår på den måde indvævet i samfundsmæssige og politiske konflikter.

For at fremanalysere sådanne sammenhænge må forskningen søge hverken at gå udenom konflikterne eller blive fanget i dem. Konflikterne kan analyseres, og de forhold, de hænger sammen med, kan fremanalyseres ved at vise situerede sammenhænges forankring i historisk social praksis. Ernst Schraube beskriver bevægelsen fra one-sided (over)generaliseringer til many-sided undersøgelser af almene sammenhænge - fra abstrakte kategoriseringer til situerede generaliseringer. Situeret generalisering knytter sig til kontekstualisering og til en bestræbelse på at overvinde det ensidige og de videnshierarkier, der fremstiller kontekstuel, involveret hverdagsviden som subjektive synspunkter, der skal korrigeres gennem objektivitet (Schraube & Højholt, 2019).

Hvis vi igen ser på ulighedsforståelser som indholdet for disse metodologiske diskussioner, vil jeg altså pege på muligheden for gennem kvalitativ udforskning af skolens sociale situationer at fremanalysere almene sammenhænge mellem politiske konflikter i og om skolen, personlige konflikter i hverdagslivet og ulige betingelser for at deltage i skolelivet.

Det indebærer for mig at se at overvinde andetgørelsen og at organisere forskningssamarbejde og feltarbejde, der baner vejen for at udfordre de gængse hierarkier og fremfor at genstandsgøre medforskere, at afmystificere forskningssamarbejde.

Referencer

- Axel, E. (2011). Conflictual cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56–78. doi: 10.1027/1901–2276/a000045
- Axel, E. (2020). Distributing resources in a construction project: Conflictual co-operation about a common cause and its theoretical implications. *Theory and Psychology*, 30(3), 329-348. <https://doi.org/10.1177/0959354320919501>
- Axel, E., & Højholt, C. (2019). Subjectivity, Conflictuality and Generalization in Social Praxis. I C. Højholt, & E. Schraube (red.), *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life* (s. 23-40). Springer. Theory and history in the human and social sciences https://doi.org/10.1007/978-3-030-29977-4_2
- Barnes, M., Brown, V., Parsons, S., Ross, A. , Schoon , I. & Vignoles , A. (2012). Intergenerational transmission of worklessness: Evidence from the Millennium Cohort and the Longitudinal Study of Young People in England. London: Department for Education (DFE), Centre for Analysis of Youth Transitions, Institute of Education, National Centre for Social Research, corp creators. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/15563>.
- Bird, K. (2007). The intergenerational transmission of poverty: An overview (ODI Working Paper 286, CPRC Working Paper 99). London: Overseas Development Institute and Chronic Poverty Research Center.
- Brinkmann, S. (2013). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2016). Psychology as a normative science. I J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato, & V. Dazzani (red.), *Psychology as a Science of Human Being: The Yokohama Manifesto* (s. 3-16). Springer. *Annals of Theoretical Psychology* Nr. 13
- Dewalt, K & Dewalt, B, (2011). *Participant observation: a guide for field workers*, Rowman Altamira, Walnut Creek, CA.
- Dreier, O. (2007). Det almene og det særlige i viden. *Nordiske Udkast* 34, 2, 15-24.
- Dreier, O. 2011. Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 63(2), 4-23.
- Ejrnæs, N. M. (2017). Hvad skal lærere og pædagoger vide om livet uden for skolen? *Paideia: tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, (14), 38-50. [4].

- Ejrnæs, M., Gabrielsen, G., & Nørrung, P. (2007). *Social opdrift - social arv.* (2 udg.) Akademisk Forlag.
- Forchhammer, H., (2001). Interviewet som handlesammenhæng, I *Nordiske Udkast*, tidsskrift for kritisk samfundsforskning, Dansk psykologisk Forlag.
- Haraway, D. J. (1991). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspectives. In D. J. Haraway. *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature* (pp.183-201). New York: Routledge.
- Hodgetts, D., Rua, M., King, P., & Whetu, T. T. (2016). The Ordinary in The Extraordinary. Everyday Living Textured by Homelessness. In E. Schraube & C. Højholt (Eds.), *Psychology and the conduct of Everyday Life* (pp. 124-144). London: Routledge.
- Holzkamp , K. (2013). Psychology: Social self-understanding on the reasons for action in the conduct of everyday life. In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.), *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp* (pp. 233 – 341). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver - forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*, Dansk Psykologisk Forlag. København.
- Højholt, C. (2016). Situated Inequality and the Conflictuality of Children's Conduct of Life. I E. Schraube, & C. Højholt (red.), *Psychology and the conduct of everyday life* (s. 145-163). Routledge.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (red.) (2018). *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2019). Developing knowledge through participation and collaboration: Research as mutual learning processes. *Annual Review of Critical Psychology* (Online), 16(special issue), 575-604.
<https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2019/12/0575.pdf>
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2020). Contradictions and conflicts: Researching school as conflictual social practice. *Theory & Psychology*, 30(1), 36-55.
<https://doi.org/10.1177/0959354319884129>
- Højholt, C., & Poulsen C. H. (2022) Konflikter og situeret ulighed i skolens læringsfællesskaber, In: E Skibsted & O Løw (Eds.), *Pædagogisk psykologi i læreruddannelsen*, Akademisk Forlag.

- Højholt, C., & Røn Larsen, M. (2021). Fællesskaber og situeret ulighed – om børns betingelser for indflydelse og udvikling af livsførelse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2).
- Højholt, C., & Røn Larsen, M. (2021). Conflicts, situated inequality and politics of everyday life. *Culture & Psychology*, First published online. <https://doi.org/10.1177/1354067X21989950>
- Højholt, C., & Schraube, E. (2016). Toward a psychology of everyday living. I E. Schraube, & C. Højholt (red.), *Psychology and the conduct of everyday life* (s. 1-14). Routledge.
- Højholt, C., & Schwartz, I. (2018). Elevsamspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskaber. In C. Højholt, & D. Kousholt (Eds.), *Konflikter om børns skoleliv* (pp. 58-91). Copenhagen, Denmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Ingold, T. (2014) Hau: That's enough about ethnography. *Journal of Ethnographic Theory*, vol. 4, no. 1, pp. 383-395. DOI: <https://doi.org/10.14318/hau4.1.021>
- Jensen, U. J. (1999). Categories in activity theory: Marx's philosophy just-in-time. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (Eds.), *Activity Theory and Social Practice* (pp. 79-99). Århus: Aarhus University Press.
- Jensen, U. J. (2001). Mellem social praksis og skolastisk fornuft. In J. Myrup (Ed.), *Temaer i nyere fransk filosofi* (pp. 195-218). Århus: Philosophia.
- Jensen, U. J. (2015). Den fortrængte vitalitet og det humane genkomst: En human vending i biologi og samfund. In M. Gudmand-Høyer, S. Raffnsøe, & M. Raffnsøe-Møller (Eds.), *Den humane vending: En antologi* (pp. 135-158). Aarhus Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–776. doi:10.2307/3088916
- Lave, J. 2019. *Learning and Everyday Life*. Cambridge University Press.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). At skabe betingelser for børn og unges læring. Bidrag til en diskussion om lærerfaglighed og undervisning. I C. Højholt, & D. Kousholt (red.), *Konflikter om børns skoleliv* (pp. 90-124). Dansk Psykologisk Forlag.

- Mardahl-Hansen, T. (2019). Udvikling af børns og unges deltagelsesbetingelser i folkeskolen: et spørgsmål om læreres relationskompetencer eller betingelser for samarbejde? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2), 54-68.
- McDermott, R.P., (1993) The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In Chaiklin and Lave (Eds.), *Understanding Practice* (pp. pp. 269–305). Cambridge University Press. New York
- McDermott, R., & Vossoughi, S. (2020). Beyond the culture of poverty, again. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(2), 60–69.
- Mehan, H. (1992) Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education Vol.* 65(1), 1-20.
- Møller, J. E. (2015). Kvalitative tendenser og kvantitative aflejringer. I J. E. Møller, S. S. Bengtsen, & K. P. Munk (red.), *Metodefetichisme – Kvalitativ metode på afveje?* (pp. 23 - 40) Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, K. (2007). The Qualitative Research Interview and Issues of Knowledge, *Nordic Psychology*, 59-3, 210-222, DOI: 10.1027/1901-2276.59.3.210
- Røn Larsen, M. (2019). Interdisciplinary collaboration and conflict concerning children in difficulties: conditions, procedures and politics of everyday life in school. *Annual Review of Critical Psychology (Online)*, 16, 832-848.
<https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2019/12/0832.pdf>
- Serbin, L. & Karp, J. (2003). Intergenerational studies of parenting and the transfer of risk from parent to child. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (4), 138 – 142.
- Schraube, E., & Højholt, C. (2019). Subjectivity and knowledge: The formation of situated generalization in psychological research. I C. Højholt, & E. Schraube (red.), *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life* (s. 1-19). Springer. Theory and history in the human and social sciences https://doi.org/10.1007/978-3-030-29977-4_1
- Schraube, E. (2015). Why theory matters: Analytical strategies of critical psychology. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 533-545. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300018>

Vangkilde, K. T., & Sausdal, D. B. (2016). Overponderabilia: Overcoming Overthinking When Studying "Ourselves". *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17(2), [28].
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2497>

About the author:

Charlotte Højholt, cand.psych., Ph.d., er professor ved Hverdagslivets Socialpsykologi, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet. Hun er i sin forskning optaget af samarbejdsorienteret praksisforskning og af på en gang at arbejde med børns liv på tværs af deres forskellige livssammenhænge (som fx familier, institutioner, skoler, specialinstitutioner og kammeratskabsgrupper) og med professionelles samarbejde om børnene. Hun har fulgt børn i deres forløb på tværs af steder, hvilket både har givet et fokus på samarbejde og konflikter mellem de involverede voksne (bla forældre, pædagoger, lærere, psykologer og konsulenter), på børnenes betydninger for hinanden og deres deltagelse i fællesskaber og på 'situeret ulighed'. Arbejdet retter sig desuden mod metodeudvikling i relation til, hvordan viden kan udvikles gennem, samt bidrage til, samarbejde og udviklingsprocesser i praksis.