

Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv

Ph.d.-afhandling

Christina Holm Poulsen

September 2017

Vejledere:

Jørgen Glerup, Syddansk Universitet

Charlotte Højholt, Roskilde Universitet

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Indholdsfortegnelse

Forord	6
Kap. 1: Projektets problemstilling	8
En grundproblematik.....	8
Inklusion som et entydigt krav knyttet til flertydige forståelser	10
Inklusion fra et børneperspektiv	12
Projektets tilgang og teorivalg.....	14
Projektets problemformulering og vidensambition.....	17
Læsevejledning.....	18
Kap. 2: Folkeskolen – historiske og aktuelle debatter	21
Indledning.....	21
Differentiering og udskillelse	23
1800-tallets skole.....	24
Skolen i begyndelsen af 1900-tallet	28
Skolen fra midten af 1900-tallet og frem til i dag	31
Inklusion – en aktuel problematik	35
Opsamling på skolens differentiering og udskillelsespraksis	40
Kap. 3: Forskningsmæssige udfordringer og teoretiske opmærksomheder	41
Indledning.....	41
Specialpædagogiske forståelser af skolevanskeligheder	42
Inklusion som et kvalitativt begreb	48
Inklusion og deltagelsesmuligheder udforsket fra børns perspektiver	52
Læring gennem deltagelse – en teoretisk pointe	55
Skolelivsførelse	59
Opsamling	62
Kap. 4: Forskning fra et børneperspektiv	63
Indledning.....	63
Viden som forbundet med deltagelse	65
Praksisforskning – at overskride det abstrakte	68
Børneperspektiver i forskningssammenhænge.....	71

Børn som medforskere	74
Kap 5: Research as apprenticeship	77
Indledning	77
Forskersubjektet	78
Metodemæssige overvejelser og fremgangsmåder	81
En forløbsundersøgelse	85
Forskerposition – måder at deltage på	87
Analysepraksis	97
Kap. 6: Opgivelses- og udskillelsesdynamikker	101
Indledning	101
Almene udfordringer knyttet til skolepraksis.....	102
Stedets betydning	104
Skolens dobbeltheder	107
Præsentation af Jespers forløb.....	110
Fælles-skabelse	113
Ulige deltagelsesmuligheder	118
Konfliktfyldte situationer.....	120
Skoleklassen som social betingelsesstruktur.....	124
Opsamling	127
Kap. 7: Udsathed i en skolekontekst	129
Indledning	129
Manglende sociale muligheder	130
Lege, relationer og frikvarterer i en skolepraksis	135
Sociale muligheder og faglig deltagelse	140
Usynliggørelsens dialektik.....	148
Opsamling	151
Kap. 8: Kollisioner, konflikter og vanskelige samspil	154
Indledning	154
At (u)muliggøre det vigtige.....	156
Engagementer i en undervisnings- og legedagsorden.....	162
At arbejde med grundproblemet	169

Modsætningsfuld deltagelse	174
Organisering af andre situationer	182
Opsamling	187
Kap. 9: I opdagede ikke engang, at jeg var væk.....	189
Indledning.....	189
Konflikter, brud og uforståelige handlinger	190
Frikvarterernes sociale udfordringer	196
At lirke og løsne ved fastlåste samspil	205
Opsamling	209
Kap. 10: Opsamlende diskussion	211
Indledning.....	211
En sammensat problemstilling	212
På tværs af de empiriske analyser	213
(U)synliggørelse – en dialektisk proces	213
Forskellige muligheder i en modsætningsfyldt praksis.....	215
Situeret udsathed	217
Inklusion – hvordan kan vi forstå?.....	219
Rådighed som knyttet til strukturelle betingelser.....	222
Afslutning.....	225
Referencer	227
Resumé.....	241
Summary	244

Forord

Forskning er ikke en individuel proces

Der er mange, der har taget del i processen på den ene eller anden måde. Jeg vil gerne takke alle jer, der har bidraget til og haft betydning for den viden, der er blevet genereret i løbet af projektet, og som udgør indholdet i nærværende afhandling. Og jeg vil gerne takke jer, der hjalp til i hverdagen og muliggjorde, at der i dag foreligger en afhandling fra min side. I det følgende vil jeg gerne give taknemmeligheden en vis retning.

Først og fremmest vil jeg gerne takke mine to vejledere:

Tak til Jørgen Gleerup som hele vejen igennem har troet på projektet. Tak for medvirken til at projektet blev muligt på grund af talrige og vedholdende kommentarer, der fik skærpet projekts problemstilling og relevans.

Tak til Charlotte Højholt hvis forskning og bidrag har været en enorm og uvurderlig inspirationskilde. De mange konstruktive kommentarer og udfordrende spørgsmål har ledet forskningsprojektet videre og gjort det muligt for mig at få øje på nye aspekter ved skolepraksis og børns deltagelse. Tak også for opmuntring og opbakning undervejs og for invitation ind i forskellige forskningsmiljøer.

En særlig tak går til min vejledningsgruppe med Anja Kastrup Jensen, Crisstina Munk, Ditte Schapiro, Kurt Bendix-Olsen, Lærke Testmann, Randi Boelskifte Skovhus og Tilde Mardahl-Hansen. Tak for inspirerende diskussioner, kommentarer, opmuntring og dejlig mad. Jeg vil også gerne takke forskningsfællesskabet PIU for inspirerende og tankevækkende diskussioner, der vidner om bred og dyb teoretisk indsigt. En særlig tak skal også rettes til Anne Mette Buus og Randi Boelskifte Skovhus, med hvem jeg har delt ph.d.-livets store og små udfordringer. Tak for et åbent og ærligt fællesskab med både faglige og personlige drøftelser, der har givet kræfter undervejs i det, der til tider forekom at være et maraton i udholdenhed. Også tak til kollegaer fra UC SYD, der undervejs har udvist interesse for projektet og mit velbefindende, og som har udtrykt glæde ved, at jeg kommer tilbage – glæden er gensidig.

Uden for det institutionaliserede forskningsmiljø vil jeg gerne rette takken til ledere, lærere, pædagoger og børn på de to skoler, hvor mit feltarbejde har fundet sted. Tak for venlighed, imødekommenhed, tillid og åbenhed, der gjorde det muligt for mig at være med – også i de situationer, hvor det var svært for både børn og voksne. Jeg håber, jeg har imødekommet denne tillid ved at fremstille jeres praksis og handlinger på værdige måder.

Tak til alle der har læst med undervejs og spurgt interesseret til projektet. En særlig tak til Lars Jøcker Buhl og Jakob Holm for at læse tekster af flere omgange, kommentere og påpege, når sproget slog for mange knuder.

Og til allersidst – men ikke mindst – går takken til familie og venner. Tak til venner for forståelse, interesse og positive tilkendegivelser. Tak til min mor for hjælpen til at få hverdagslivet til at hænge sammen i de situationer, hvor jeg af den ene eller anden grund ikke var nærværende eller tilstedeværende. Tak også til min mand Søren for at bære så meget i så lang en periode. Tak for tålmodighed og opmuntring undervejs. Tak til mine børn Jonas, Rebecca og Lea, der har affundet sig med, at jeg i perioder har været meget væk – og langt væk. Ofte har I udvist forundring over, hvordan det kan tage så lang tid at skrive en afhandling.

Men nu er den færdig!

Forskning er bestemt ikke en individuel proces, så tak til jer alle.

Kap. 1: Projektets problemstilling

En grundproblematik

Nærværende afhandling beskæftiger sig med børns deltagelse i skolens praksis med en interesse i at udforske de situationer, hvor børn kommer i vanskeligheder. Projektets sigte er at udvikle viden om, hvad vanskelighederne ser ud til at handle om for børnene, og hvorledes skolers organiseringsformer spiller ind i og får betydning for, hvordan deltagelsesvanskeligheder udvikler sig. Med afsæt i analyser af børns deltagelsesmuligheder knyttet til situerede samspil og institutionelle betingelser er det projektets ambition at bidrage med viden, der er relevant i diskussioner af inklusionsbegrebet, og hvorledes man kan forstå inklusion i relation til børns deltagelse i skolens læringsfællesskaber. Udgangspunktet for forskningsprojektet er en grundproblematik i skolens historie, der handler om, at der altid har været børn, for hvem skolen ikke ser ud til at fremstå relevant eller tilgængelig for deres deltagelse. Der er børn, som skolen ikke har formået at møde på relevante måder i forhold til deres hverdagsliv og dets betingelser. Og der er børn, som skolen har betragtet som uegnede til at deltage i den almene grundskole og på den baggrund er blevet henvist til andre undervisningstilbud. Den danske folkeskoles historie er blandt andet en historie om selektions- og eksklusionsprocesser, hvor forskellige grupper af børn af forskellige grunde er blevet fremstillet som et problem i forhold til skolens arbejde. Siden undervisningspligtens indførelse i 1814 og trods et mangeårigt arbejde med at skabe en skole for *alle*, har skolen måtte forholde sig til den dobbelthed, at den samtidig udskiller og ekskluderer adskillige børn fra den almene undervisning. Vi har således at gøre med en skole, der vil noget med børnene samtidig med, at børnene også har intentioner og forskellige forudsætninger for at tage del i dens praksis.

I en tid, hvor vi er optaget af inklusion og forholder os til problematikker vedrørende almen- og specialundervisningen, beskæftiger vi os med en historisk grundproblematik, som knytter sig til skolen, dens formål og mangesidede opgave. En problematik, der historisk set er blevet betragtet fra et skole- og uddannelsespolitisk perspektiv og dermed fra dem, der *vil* noget med børnene. Spørgsmålet er imidlertid, hvilken indsigt det vil give, hvis børnene inddrages som subjekter i eget skoleliv. Og derved som subjekter, der kan bidrage med relevant viden i forhold til, hvordan vanskeligheder opstår og udvikler sig i skolen, og hvorledes vi kan forstå og håndtere det, der ser ud til at fremstå som vigtigt for børnene. Det kan synes paradoksalt, at vi har så relativt lidt indsigt i, hvad deltagelsesvanskelighederne ser ud til at handle om for børnene, når vi i en lang

årrække har været optaget af deres deltagelse og arbejder med at udvikle deltagelsesmuligheder i folkeskolen med henblik på at mindske udskillelse og eksklusion.

Sigtet med nærværende forskningsprojekt er med afsæt i ovenstående grundproblematik at udforske børns perspektiver på deres skoleliv, og hvad deltagelsesvanskeligheder ser ud til at handle om. Afhandlingens empiri er produceret via et kvalitativt etnografisk inspireret feltarbejde bestående af deltagerobservationer, semistrukturerede kvalitative interviews og situerede samtaler. Feltarbejdet har fundet sted på to folkeskoler, der har forskellige måder at strukturere og ordne skolens praksis på. På den ene skole bliver børnene inddelt i årgangsopdelte klasser, og på den anden skole har man indført fleksible holddannelser på tværs af alder. Inddragelsen af de to skoler er sket med afsæt i en forståelse af, at sammenhænge bliver tydeligere gennem forskelle og variationer. Når der i analysen kigges på tværs af to skoler, er det således med en antagelse om, at forskelle kan skabe blik for sammenhænge i en kompleks og mangesidet skolepraksis.

Det teoretiske afsæt for projektet er den kritiske psykologi, der bidrager med begreber til at udforske sammenhænge mellem skolens praksis og børns deltagelsesmuligheder. Den kritiske psykologi er forankret i en historisk dialektisk materialisme, der indebærer en gensidig konstituering mellem subjekt og samfund, hvorved den socio-materielle verden skaber særlige og situerede betingelser for børnene, som samtidig handler reproducerende og transformerende i forhold til disse betingelser. Denne gensidighed giver blik for, at børns deltagelse – og de vanskeligheder der opstår i tilknytning hertil – må forstås i sammenhæng mellem den enkeltes måde at deltage på, hvad deltagelsen er en del af, og hvorledes de gensidigt konstituerer hinanden i et dialektisk samspil. Fokus i projektet er den enkeltes deltagelse *og* den kontekst, hvori deltagelsen finder sted. Kritisk psykologi og dens begreber gør det muligt at udforske sammenhænge mellem den enkeltes deltagelsesmuligheder, de situerede samspil og institutionelle betingelser – heriblandt forskellige organiseringsformer.

Hensigten med dette første kapitel er at udfolde og præcisere afhandlingens fokus ved at slå nogle temaer an i relation til grundproblematikken, og hvorledes den er blevet forsøgt forstået og håndteret i såvel praksis som forskning. På den måde søger jeg både at skærpe problemstillingen men også at give en fornemmelse for, hvorfor nogle temaer er vigtige at dykke ned i og udforske nærmere. Temaerne, der bliver slået an i nærværende kapitel, vil således blive udfoldet senere og uddybet i de efterfølgende kapitler, både hvad angår et historisk perspektiv på problemstillingen, forskningens forsøg på at (be)gribe dem og min teoretiske tilgang til problemstillingen. De mange temaer og aspekter vil i indeværende kapitel blive samlet op i et afsluttende afsnit, hvor projektets

problemstilling præciseres og udmøntes i et forskningsspørgsmål samt yderligere delspørgsmål, der knytter sig til den overordnede problemstilling. Inden denne præcisering skal vi først se nærmere på, hvorledes der foreligger et entydigt krav til skolerne om at inkludere flere børn samtidig med, at inklusion kan betyde mange forskellige og modsatrettede ting, som derved gør det uklart, hvad det er, skolerne er forpligtet på at arbejde med.

Inklusion som et entydigt krav knyttet til flertydige forståelser

Fra midten af 00'erne og frem mod i dag problematiseres omfanget af børn, der bliver ekskluderet fra folkeskolen og henvist til såkaldte segregerede tilbud (specialklasser, specialskoler og dagbehandlingstilbud), selv om Danmark i 1994 ratificerede UNESCO's Salamanca-erklæringen og derved formelt har forpligtet sig på arbejdet med at udvikle inkluderende skoler. Med vedtagelsen af Salamanca-erklæringen, som understreger børns ret til at deltage i det almindelig skolesystem uanset forudsætninger, rettes opmærksomheden mod skolernes tilgængelighed for alle børn. Fra politisk hold er fordringen om inklusion blevet efterfulgt af forskellige initiativer i form af undersøgelser, forsøgsordninger, ekspertpaneler og kompetenceuddannelsesforløb for skolens personale.

Trods den internationale forpligtelse til at udvikle inkluderende skoler viste undersøgelser i en længere årerække, at antallet af elever, der modtog specialundervisning eller blev henvist til vidtgående specialundervisning, var stigende. Med inklusionsloven fra 2012 og betydelige økonomiske incitament for at ekskludere færre elever har vi set, at flere elever deltager i den almene undervisning (Szulevicz, 2014). En nyere undersøgelse viser, at andelen af elever, der går i en almen folkeskoleklasse, er steget fra 94,2 procent i skoleåret 2010/2011 til 95,2 procent i skoleåret 2014/15 (Afrapportering af inklusionseftersyn, 2016). Der er således en højere grad af børn, der bliver placeret i det almene skoletilbud, men undersøgelsen peger samtidig på, at der stadig er en række udfordringer forbundet med inklusion og en usikkerhed om, hvad inklusion vil sige i praksis (ibid.).

Skolerne er således lovmæssigt forpligtet på at arbejde med inklusion, men hvad inklusion konkret betyder i skolens praksis og hvilke grunde, der ligger bag inklusionsbestrebelse, forekommer på ingen måde entydige, men netop flertydige og konfliktsuelle. Der eksisterer en bred vifte af inklusionsudformninger og -forståelser, der spænder fra *placeringer* af børn til forståelser af, at inklusion handler om nogle særlige *kvaliteter* ved den

almene undervisning og børns læringsfællesskaber. De forskellige forståelser knytter sig til forskellige grunde og rationaler for inklusion, der blandt andet kommer til udtryk som menneskers grundlæggende rettighed til at deltage aktivt i alle samfundets sociale og kulturelle sammenhænge – herunder adgang til uddannelse. Andre grunde til inklusion består i økonomisk anliggender, der vedrører en manglende positiv effekt af de udgiftstunge specialpædagogiske foranstaltninger, mens andre henter argumentation for inklusion i temaer som samfundets sammenhængskraft (Tetler, 2009b).

Inklusionens flertydighed knytter sig endvidere til forskellige forståelser af, hvad deltagelsesvanskelighederne handler om, og hvad inklusionsbestræbelserne i den forbindelse skal rette sig imod. Forståelserne spænder fra, at skoleproblemer bliver forbundet med nogle elevers problematiske adfærd og specielle behov, der fordrer metoder og teknikker til kompensering og regulering (Michell, 2008; Overland, 2009) til forståelser af, at problemerne handler om skolens kompleksitet og elevers manglende navigeringsberedskab (Alenkær, 2009). Andre har særlig fokus på, hvorledes der kan skabes adgang og deltagelse for børn med fysiske handicap (Ferguson, 1995; 2008, 2011), mens andre er optaget af forholdet mellem inklusion og børn med psykiatriske diagnoser (Fisker, 2014). Andre undlader at forstå problemet som knyttet til individuelle børn og er i stedet optaget af skolen som institution, og hvorledes den producerer deltagelsesvanskeligheder (McDermott, 1996).

Der eksisterer således modsatrettede opfattelser af, hvad skolens problemer handler om og forskellige syn på, hvad det er for problemer, der fører til eksklusion. I relation til de forskellige forståelser er der tilsvarende en palet af forskellige og modsætningsfyldte tilgange til at arbejde med deltagelsesvanskeligheder. Tilgange der henholdsvis har fokus på enkelte børn, og hvad der betegnes som deres specifikke vanskeligheder, og tilgange der påpeger, at netop det individuelle fokus er en del af problemet og derfor retter opmærksomheden mod konteksten, fællesskaberne, normalitetsforståelser m.m. De forskellige og mangfoldige forståelser af skolens problemer vedrørende dens relevans og tilgængelighed ser ud til at gøre det uklart, hvad det er, man skal arbejde med i skolens praksis og på hvilken måde – og hvad der i denne sammenhæng bliver relevant viden. Inden for skole- og uddannelsesverdenen diskuteres det, hvorvidt inklusion kræver viden om specifikke diagnoser, eller om en sådan viden medvirker til udpegnings- og udskillelsesprocesser. Yderligere diskuteres det, om det er vigtigt at sammentænke pædagogik og specialpædagogik i arbejdet med inklusion (Morken, 2008), eller om det er vigtigt at fastholde adskillelsen (Baltzer & Tetler, 2003).

I skolen efterspørger lærere viden og tilgange til at arbejde med inklusion, som de oplever som en af de største udfordring i skolen (EVA, 2013). Efterspørgslen imødekommes blandt andet af forskellige koncepter og metoder, hvor inklusion blander sig med og kommer til at handle om klasseledelse, trivsel, dygtighed, adfærdsmodificering, reducere af negativ social arv, værdier m.m. Når inklusion spænder så bredt og indebærer så meget, så synes det at forsvinde i andre begreber og forståelser, hvorved inklusion kommer til at handle om alle ting – og derved ingenting. I relation til dette pointerer Søren Langager et al. (2012), at inklusion kan betyde lidt af hvert afhængigt af den enkeltes meninger og synsvinkel.

Ambitionen med nærværende forskningsprojekt er at undersøge, hvad inklusion ser ud til at handle om, når synsvinklen er børnenes med henblik på, at denne viden kan virke ind i det, som lærere oplever som en af de største udfordringer i folkeskolen¹. Inklusion i skolen har en tendens til at samle sig om undervisningen – hvilket ikke er så mærkeligt i betragtning af, hvad der forekommer at være skolens hovedopgave – men et ensidigt fokus på undervisningen, dens tilrettelæggelse og udførelse indebærer en risiko for, at vi ikke har øje for, hvad problemerne ser ud til at handle om for børnene, og hvad problemerne hænger sammen med.

Inklusion fra et børneperspektiv

En stor del af den eksisterende inklusionslitteratur har haft fokus på inklusion som begreb eller på de professionelles aktørers perspektiver på inklusion, hvorved børns perspektiver på inklusion i mindre grad er kommet til udtryk (Szulevicz, 2014). Inden for inklusionsforskningen efterspørges studier, der inddrager elevernes perspektiver på inklusionens problemstillinger (Allen, 2016; Kalambouka et al., 2005; Tetler & Baltzer, 2011; Slee, 2011). I en dansk kontekst bidrager forskningsprojekter som eksempelvis *Inkluderende skolemiljøer* (Amilon, 2015), *Inklusion – set i et elevperspektiv* (Dyssegaard et al. 2016), *Elevernes perspektiv* (Tetler & Baltzer, 2009) og *Inklusion i børnehøjde i Greve Kommune – fokus på børns trivsel og læring* (Perry & Qvortrup, 2015) med viden om inklusion fra et elevperspektiv, idet eleverne i undersøgelserne er blevet inddraget via forskellige former for spørgeskemaer og interviews. Projekterne har således

¹ Det skal her bemærkes, at det ikke er en forståelse af, børnene skal løse inklusionens problematikker og udfordringer. Når børneperspektivet understreges som en relevant kilde til viden, er det med begrundelse i, at der foreligger relativt få undersøgelser, der inddrager børn som subjekter i eget skoleliv, når det kommer til inklusionsspørgsmålet. Samtidig er det også en teoretisk pointe, at viden må udvikles fra et førstepersonsperspektiv.

inddraget og undersøgt problemstillingen vedrørende skolens relevans og tilgængelig fra børns perspektiver, men det er perspektiver, der ikke er udforsket i sammenhæng med den konkrete og situerede deltagelse.

I undersøgelsen *Inklusion – set i et elevperspektiv* (Dyssegaard et al. 2016) bliver der spurgt til, hvordan børn, der tidligere har modtaget undervisning i segregerede tilbud, oplever det at vende tilbage til den almene klasse. Undersøgelsen peger på, at to tredjedele² af de såkaldte tilbageførte elever var glade for at være kommet tilbage i almenklassens fællesskab og trives godt med de øgede muligheder for at få venner. Det fremgår imidlertid ikke af undersøgelsen, hvad det er, børnene vender tilbage til og skal deltage i. Med andre ord bliver børnenes forskellige oplevelser af henholdsvis at trives i den almene klassen eller at føle sig ensom og isoleret – som det fremgår af undersøgelsen – ikke knyttet til viden om fællesskabet, dets dynamikker og sociale processer. Deltagelsen og dens subjektive betydning bliver således ikke udforsket i sammenhæng med deltagelsens kontekst. Endvidere tager de nævnte forskningsprojekter afsæt i en tilgang, hvor viden opnås ved at spørge børnene. Det er således børnenes verbaliserede og erindrede oplevelser, der tillægges betydning, hvorved børns konkrete handlinger i skolens praksis ikke udforskes. Ingen af projekterne undersøger, hvordan børnene tager del i skolens faglige og sociale fællesskaber, og ingen af undersøgelseerne sætter børnenes oplevelser i sammenhæng med den situerede deltagelse. Det er med andre ord ikke undersøgelser, der fokuserer på sammenhænge mellem deltagelsesmuligheder, betingelser i praksis og subjektive betydninger. Jeg vil i kapitel 4 med afsæt i et praksisfilosofisk perspektiv argumentere for en tilgang, hvor viden knyttets til deltagelse i praksis (Juul Jensen, 2001). I relation til denne vidensforståelse bliver det relevant – og til dels nødvendigt – at udforske børns deltagelsesmåder og handlinger, som de finder sted i praksis for på den måde at få indblik i deltagelsens subjektive betydning.

Med et dialektisk materialistisk udgangspunkt vil jeg pege på, at der savnes undersøgelser inden for inklusionsforskningen, hvor børns udsagn bliver sat i sammenhæng med det, de deltager i. Andre faglige traditioner har arbejdet med børns deltagelse i skolens hverdagsliv og været optaget af børneperspektivet (f.eks. Gilliam, 2006; Højholt, 2001, 2011; Kofoed, 2004; K. Kousholt, 2009, 2016; Morin, 2007; Røn Larsen; 2011a, 2011b; Stanek, 2011), men inden for inklusionsforskningen mangler vi undersøgelser af børns oplevelser af deres skoleliv, der bidrager med viden, der er relevant i diskussioner af inklusionsbegrebet, og hvad der kendetegner

² I undersøgelsen blev der foretaget i alt 48 interviews med tilbageførte elever over tre skoleår: 12 interview i 2014, 17 i 2015 og 19 i 2016 (Dyssegaard et al. 2016: 39).

inkluderende skolepraksisser. I den forbindelse er jeg derfor optaget af at forstå inklusion på en mere praksisnær måde, så inklusion bliver et pædagogisk begreb, der får betydning i skolens hverdagspraksis og det daglige pædagogiske arbejde. Ambitionen er ikke at reducere inklusionens flertydighed men at vise, hvordan ting hænger og spiller sammen.

Børneperspektivet³ og dets forankring i en dialektisk tilgang (Højholt, 2001, 2011; Kousholt, 2006; Morin, 2007; Røn Larsen, 2011a; Stanek, 2011) kan hjælpe os med at få øje på sammenhænge mellem den enkeltes handlinger og handlingernes kontekst. Ved at kigge på praksis *fra* et barns perspektiv kan vi få øje på, hvorledes den enkeltes handlinger hænger sammen med, hvad de andre deltagere gør, hvad de er sammen om, og hvordan de stiller betingelser for hinanden. Børns perspektiver kan skærpe vores opmærksomhed i forhold til, på hvilken måde institutionelle og strukturelle forhold ved skolen spiller ind i og får betydning for det, der foregår blandt børnene. Inddragelse af børns perspektiver i forskningen synes således at være en farbar vej at gå i bestræbelsen på at forstå problemer i deres sammenhæng og i relation til dem, det handler om. Børneperspektivet gør det muligt at udvikle praksisnær viden om, hvad inklusion ser ud til at handle om for børnene, og hvad der på den baggrund bliver vigtigt at arbejde med, når det gælder skolens relevans og tilgængelighed for dem, som skolen vil noget med.

Projektets tilgang og teorivalg

Tilgangen i projektet er en forståelse af, at børns handlinger og perspektiver på skolens praksis kan bidrage med relevant viden om, hvad deltagelsesproblematikker ser ud til at handle om – en viden der er relevant for voksne, der arbejder med at forstå og udvikle en inkluderende folkeskole. Nærværende projekt tager afsæt i en forståelse af børn som subjekter i deres eget liv, hvormed menes, at børn forholder sig aktivt og handler *begrundet* i forhold til deres livsbetingelser sammen med andre i fælles sociale praksisser. Formuleret i relation til skole så handler børnene *begrundet* i forhold til betingelser i skolens praksis, der både omfatter samspillet mellem børn og voksne, men også hvorledes dette samspil er betinget af socio-materielle og historiske strukturer, der gør skolen genkendelig som netop 'skole'. Indsigt i børns grunde er således knyttet til viden om fællesskabet, strukturerer, dynamikker og sociale processer, og vi kan lære om denne sociale

³ Har anvendes den bestemte form 'børneperspektivet' som en modstilling til et voksent perspektiv. Den bestemte form henviser ikke til en forståelse af, at der kun eksisterer ét børneperspektiv, idet der altid vil være en mangfoldighed af børneperspektiver.

verden ved at udforske, hvorledes den stiller sig for det enkelte subjekt. At forstå børn som subjekter i eget skoleliv indebærer, at viden om og indsigt i børns handlegrunde må udforskes og undersøges gennem et førstepersonsperspektiv, idet mennesker – og i denne sammenhæng børnene – må forstås ud fra deres egen subjektive tilgang til verden (Schaube, 2010). Eller som Klaus Holzkamp skriver: ”Reasons for action are always in the ’first-person’” (Holzkamp, 1996 citeret i Schaube, 2010). Det er således en forståelse af, at viden fra børns førstepersonsperspektiver er en nødvendig tilgang for at få indsigt i, hvad inklusion ser ud til at handle om for børnene og til at forstå, hvad inklusions- og eksklusionsprocesser hænger sammen med.

I projektet er jeg optaget af sammenhænge; sammenhænge mellem personlige begrundelser og sociale betingelser, sammenhænge mellem skoleproblemers udvikling og forhold i praksis, og sammenhænge mellem strukturering af praksis, børns deltagelsesmuligheder og læreres rådighed. Med andre ord er jeg optaget af at forstå deltagelsesvanskeligheder som sammenhængende med en særlig historisk og samfundsmæssig praksis, der stiller sig forskelligt for forskellige børn. Jeg er optaget af, hvorledes ting spiller sammen, og hvorledes inklusions- og eksklusionsprocesser må forstås som komplekse og ikke altid gennemskuelige processer. Forståelsen af, at ting hænger sammen og en dertilhørende interesse i at udforske netop disse sammenhænge, nødvendiggør en teori, der arbejder med at forstå fænomener i sammenhæng med hinanden.

I projektet trækker jeg på kritisk psykologiske begreber, idet de kan hjælpe med at forstå børns handlinger som sammenhængende med og begrundet i forhold til det, børnene tager del i. Børns grunde knytter sig til deltagelsen blandt andre i sociale praksisser, og derfor retter forskningsinteressen sig mod handlingernes kontekst: Hvad gør de andre børn, hvordan stiller de betingelser for hinandens deltagelse, og hvad er der på spil mellem børnene og i den skolepraksis, hvor handlingerne finder *sted*. ’Stedet’ bliver i denne sammenhæng vigtig, da den enkeltes handlinger både må sættes i forbindelse med situerede samspil, men også samfundsmæssige, institutionelle og historiske betingelser, der både virker muliggørende og begrænsende for deltagelsen. Praksisbegrebet sætter fokus på, at problemer opstår *steder*, hvor flere forskellige mennesker *handler* sammen i historiske strukturer, idet der med praksisbegrebet peges på det grundlæggende forhold, at mennesker må forstås igennem deres handlinger sammen med andre mennesker i sociale og samfundsmæssige organiseringer – altså som *deltagere* i sociale praksisstrukturer (Højholt & Kousholt, 2011).

Det teoretiske begreb 'deltagelse' rummer dobbeltheden – eller rettere sagt *sammenhængen* – mellem den enkeltes deltagelse og den kontekst, hvori deltagelsen finder sted. Begrebet 'deltagelse' retter opmærksomheden mod, at vi kun kan forstå den enkelte persons måde at fungere og udvikle sig på ud fra det, personen er en del af (Dreier, 1999, Højholt, 2006). Mennesker kan på den baggrund ikke forstås adskilt fra de forskellige og foranderlige praksisser, hvori de deltager, ligesom hverken individ, det sociale eller omgivelserne kan selvstændiggøres som analyseenheder. Vi har således at gøre med "a subject in a context" (Højholt, 2006: 86). På den måde sætter begrebet fokus på, at vi kun kan forstå den enkeltes deltagelse ved at undersøge den sammenhæng, hvori deltagelsen foregår.

I projektet er jeg optaget af inklusion som knyttet til deltagelse, eftersom jeg er rettet mod at undersøge deltagelsesproblematikker som noget, der skabes i komplekse situerede samspil i skolens praksis. Derved overskrides også en tendens til en individualiseret forståelse af deltagelsesproblematikker. At forstå inklusion som knyttet til deltagelse – og med den iboende dobbelthed, der ligger i begrebet – gøres det muligt at udforske problemstillinger på måder, hvor vanskelighederne ikke isoleret set kobles til barnet, men knyttes til deltagelse i fællesskaber. De vanskeligheder, der opstår med hensyn til deltagelsen i skolens hverdagsliv, kan ikke anskues ved alene at kigge på det barn, der oplever disse vanskeligheder, men må forstås i relation til og ud fra, hvad de andre gør, og hvad de er sammen om. Deltagelsesbegrebet retter opmærksomheden mod denne dobbelthed og forståelsen af, at børn er *i* vanskeligheder. På den baggrund arbejder jeg med et fællesskabsorienteret inklusionsperspektiv.

Opsamlende kan det siges, at børns deltagelse finder sted i en skolepraksis, der er karakteriseret ved en mangfoldighed af børne- og voksenliv, som arrangeres på forskellige måder og vikles ind i forskellige dagsordener, opgaver, samspil, målsætninger og konflikter. I relation til dette sammensatte skoleliv er jeg optaget af, hvad deltagelsesproblematikker ser ud til at handle om set fra børns perspektiver knyttet til situerede samspil og institutionelle betingelser med særlig fokus på forskellige organiseringsformer. I projektet tager jeg fat i en historisk grundproblematik, der knytter sig til skolens tilgængelighed og relevans. En problematik, der aktuelt er rammesat af inklusionsdagsordenen, og som jeg optaget af at udforske med et teoretisk informeret deltagelsesbegreb, der gør det muligt at se og forstå problemstillinger i praksis i sammenhæng med hinanden.

Projektets problemformulering og vidensambition

Projektet udspringer af en kritik af, at skolens historiske grundproblem bliver forstået for snævret med en begrænset inddragelse af børns perspektiver og en manglende forståelse af sammenhænge mellem den enkeltes deltagelse, de sociale samspil og betingelsernes betydning i form af bl.a. forskellige organiseringsformer. Kritikken er ikke et formål i sig selv, men er forbundet med en interesse i at forandre, udvikle og få øje på usete og ubrugte muligheder (Dreier, 1996). Projektet bæres af ambitionen om at udvikle viden, der giver indsigt i, hvorledes forskellige forhold spiller sammen i forløb og får betydning for, på hvilken måde deltagelsesvanskeligheder opstår og udvikler sig. Interessen samler sig særligt om at udforske sammenhænge mellem forskellige opdelinger af læringsfællesskaberne og børns deltagelsesmuligheder. På den baggrund har jeg udvalgt to folkeskoler, der har forskellige måder at organisere børns læringsfællesskaber på. Ambitionen er at udforske det organisatoriske set fra børns perspektiver, og hvorledes det spiller ind i og får betydning for problemernes udvikling for på den baggrund at lære noget mere alment om, hvordan ting hænger sammen i social praksis (Dreier, 2006a). Forskningsinteressen og dens ambition udmøntes i følgende problemformulering:

Hvad handler deltagelsesvanskeligheder om i skolen, når de udforskes gennem et børneperspektiv, og hvad hænger vanskelighederne sammen med?

I tilknytning til forskningsspørgsmålet undersøges det:

- 1) Hvad handler inklusion om, når vanskelighederne analyseres fra børns perspektiver, og hvorledes kan denne viden bidrage til inklusionsforståelser, der får betydning for skolens hverdagspraksis?
- 2) På hvilken måde spiller forskellige former for organiseringer og opdelinger af børn ind i deres mulighed for at tage del i de faglige og sociale fællesskaber? Og hvilken betydning har opdelingerne for de professionelle handlemuligheder og rådighed i relation til deltagelsesproblematikker?

Afhandlingen skal læses som et bidrag til at *forstå*, hvad deltagelsesvanskeligheder ser ud til at handle om i skolen. Projektet bidrager således ikke med handleanvisninger, metoder eller koncepter til at styre efter i en kompleks praksis, og projektet fremkommer ikke med entydige definitioner af og tilgange til, hvad inklusion er og bør praktiseres. I stedet er ambitionen at arbejde med og udvikle forståelser af sammenhænge, der kan føre frem til at udpege usete aktuelle

muligheder i praksis (jf. Dreiers (1996) forståelse af forskningens formål). Min tilgang er at blive klogere på en historisk problemstilling knyttet til skolens tilgængelighed og relevans ved at undersøge variationer over denne almene problemstilling, og hvad den hænger sammen med. Med andre ord er ambitionen at lære om almene sammenhænge – sammenhænge mellem deltagelse og deltagelsens kontekst – gennem kontekstuelle variationer (Dreier, 2006a; Højholt & Kousholt, 2016; Juul Jensen 1999).

Læsevejledning

Følgende afsnit er skrevet med henblik på at give læseren et overblik over afhandlingens struktur og indhold. Dette gøres for at skabe en vis forudsætning for at vide, hvordan de enkelte kapitler hænger sammen, og hvad man læser sig frem imod. Det første kapitel i afhandlingen havde til hensigt at præsentere problemstillingen, projektets teoretiske ståsted og forskningsambition i korte formuleringer. I kapitel 2 bredes problemstillingen ud ved at inddrage et historisk perspektiv på skolens tilgængelighed og relevans. Fokus i denne fremstilling er skolens kvalificerings- og differentieringsopgave og den sorterings- og udskillelsespraksis, der knytter sig til denne opgave. I kapitlet beskæftiger jeg mig med ændringen i denne differentieringsopgave, og hvorledes arbejdet mod den udelte enhedsskole forløber parallelt med udbygningen og uddifferentieringen af specialundervisningen. Kapitlet leder over i et fokus på skolens inklusionsopgave og de dilemmaer og udfordringer, der knytter sig til denne opgave.

I kapitel 3 beskriver jeg, hvordan man inden for forskningen har forsøgt at forstå og begrebssette skolevanskeligheder, og jeg diskuterer den forskningsmæssige udfordring i at begribe sammenhænge mellem den enkeltes deltagelsesmuligheder, sociale dynamikker og skolens historiske opgave og tilhørende problematikker. Herefter udfoldes nærværende projekts teoretiske og forskningsmæssige inspirationskilder med afsæt i forskningsprojekter, der undersøger børns deltagelse i skolen med fokus på børns perspektiver på deres skoleliv. Deltagelsesbegrebets centrale position pointeres ved en teoretisk forståelse af læring som knyttet til deltagelse i sociale fællesskaber. Yderligere præsenteres det teoretiske livsførelsesbegreb, som bidrager til en nærmere udforskning af, hvordan børn tager del i skolens praksis. Projektets teoretiske ramme bliver ikke udfoldet i et særskilt kapitel, men sættes i spil i relation til projektets problemstillinger og analyser. Hensigten er at vise dialektikken mellem teori og praksis knyttet til en forståelse af, at teorien får fylde i analyser af praksis.

I kapitel 4 og 5 beskæftiger jeg mig med projektets metodologiske og metodemæssige aspekter. Kapitel 4 indledes med nogle grundlæggende betragtninger og forståelser af viden som knyttet til deltagelse i praksis. Denne forståelse af viden har implikationer for tilrettelæggelsen af forskningsprocessen og måder at forstå og begrebssætte de professionelle og børnenes deltagelse på. I den forbindelse introducerer jeg medforskerbegrebet og argumenterer for relevansen af teoretisk at forstå børn som medforskere og som kilde til viden. Yderligere præsenteres etableringen af børneperspektivet i forskningssammenhænge, og jeg diskuterer forskellige tilgange til at nærme sig børns perspektiver. I kapitel 5 zoomer jeg ind på forskningsprocessens metoder og tilgange. Jeg beskriver, hvorledes jeg konkret greb feltarbejdet an og de metodemæssige og etiske overvejelser, der knyttede sig til dette arbejde. Blandt andet diskuterer jeg, hvordan den teoretiske forståelse af børn som medforskere fik betydning for, at forskningsmetoden ændrede sig undervejs i forskningsprocessen.

Kapitel 6 er det første analysekapitel af i alt fire kapitler, hvor jeg viser forskellige variationer over samme almene problemstilling. I det første analysekapitel har jeg fokus på de vanskeligheder, der udvikler sig for og omkring drengen Jespers deltagelse, og hvorledes deltagelsesvanskelighederne hænger sammen med en skolepraksis, der stiller sig forskelligt for forskellige børn. Kapitlet indledes med nogle almene betragtninger af skolens udfordringer knyttet til dens dobbeltheder og modsætninger. Forståelser af børns 'fælles-skabelse', skolens kategoriserings- og differentieringsprocesser og klassen som social struktur er væsentlige opmærksomhedspunkter i analysen af de dynamikker, der fører til skolens opgivelse og udskillelse. I kapitel 7 er fokus Sofies deltagelse, og hvorledes hun deltager på måder, der gør hende usynlig samtidig med, at hun bliver usynliggjort af de andre i en dialektisk proces. Processen finder sted i en skole, der har særlige opgaver og prioriteringer, og hvor kategoriseringer og forskelliggørelser er i spil og får betydning for børnenes måde at være sammen på. I analysen viser jeg, hvordan skolens arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder kan fremme udsathed, og i den forbindelse argumenterer jeg for en situeret forståelse af udsathed som knyttet til specifikke situationer.

Kapitel 8 og 9 behandler det empiriske materiale, der er produceret på den anden folkeskole, hvor mit feltarbejde fandt sted. Kapitel 8 omhandler et drengefællesskab, hvis dynamikker må sættes i sammenhæng med de vanskeligheder, der udvikler sig for Anders. I kapitlet retter jeg fokus på, hvorledes børnene og de professionelle kan have modsatrettede engagementer og bestræbelser, der må sættes i sammenhæng med nogle udfordringer knyttet til

skolens opgave og struktur. De modsatrettede engagementer stiller sig særligt vanskeligt for Anders, hvis deltagelse kan karakteriseres som modsætningsfuld. I analysen viser jeg, hvorledes vanskelighederne udfolder sig, men også hvordan reorganiseringer bliver trædesten for udviklinger, der virker overskridende i forhold til begrænsende betingelser. I alle analysekapitler berøres temaet om børns samtidige synlighed og usynlighed. I kapitel 9 udfoldes denne tematik yderligere i analysen af Maikens deltagelse og ved at inddrage anden forskning, hvor noget lignende ser ud til at gøre sig gældende. Hensigten er at fremanalysere en almen problematik knyttet til deltagelsesvanskeligheder i skolen. Hvert analysekapitel afrundes med en opsamling, hvori de væsentligste pointer og forståelser fra analysen bliver tydeliggjort.

I afhandlingens afsluttende kapitel 10 vil de forskellige pointer og forståelser, argumenter og diskussioner blive knyttet sammen i en afrundende diskussion af skolens historiske problemstilling vedrørende dens tilgængelighed og relevans knyttet til dens mangesidede opgave og dertilhørende problematikker. Diskussionen koncentrerer sig om, hvad deltagelsesvanskeligheder handler om og hænger sammen med, når de udforskes gennem børns perspektiver på deres skoleliv, og hvilken betydning de forskellige organiseringsformer ser ud til at have for de professionelles muligheder for at arbejde med problemerne. Med andre ord forsøger jeg at svare fyldestgørende på projektets problemstilling i relation til forskningsspørgsmålet og derigennem pege på (inklusions)forståelser, der kan få betydning for skolens hverdagspraksis og arbejdet med børns deltagelsesmuligheder. De forståelser, der er udviklet i det analytiske arbejde, gør det muligt at pege på mulige veje at gå i en kompleks og konfliktuel skolepraksis. Ikke veje der fører uden om problemerne eller opløser dem, men veje, der gør det muligt at forstå, hvad skoleproblemer hænger sammen med.

Kap. 2: Folkeskolen – historiske og aktuelle debatter

Indledning

I nærværende kapitel anlægger jeg et historisk⁴ perspektiv på problematikken vedrørende skolens tilgængelighed, relevans og udskillelsespraksis. Selv om historien forandrer sig, er der nogle problemstillinger, der går igen, og som handler om, at skolen som institution ikke har formået at give adgang til alle børn. Når nogle børn i dag har vanskeligt ved at deltage i skolens praksis, og vi har vanskeligt ved at håndtere problematikken, så er det ikke en ny problemstilling. Det er en problematik, der løber igennem historien og træder frem på varierende måder knyttet til den samfundsmæssige udvikling og måder at forstå og begrebssette skoleproblemer på. Ligeledes er spørgsmålet om, hvordan vi udvikler en skole for *alle*, ikke et spørgsmål, der alene forbinder sig til inklusionsdagsordenen, men er et, der er blevet stillet til forskellige tider og besvaret på forskellige måder. Deltagelsesvanskeligheder i skolen er således en almen problemstilling, der trækker tråde tilbage i tiden og væver sig ind i skolens historie. De historiske tråde kan lære os, at deltagelsesvanskeligheder i skolen ser ud til at være forbundet med skolen og dens undervisning frem for 'mangler' og 'defekter' ved individuelle børn. På den måde kan skolehistorien give en bredere og dybere indsigt i, hvad problemerne handler om og hænger sammen med.

Min tilgang til skolens historie er en interesse i den differentierings- og udskillelsespraksis, der har fundet sted. Nærmere udfoldet er jeg optaget af, hvordan deltagelsesproblemer er blevet forsøgt forstået og håndteret, og hvorledes aktuelle udfordringer kan forstås i forhold til tidligere problemstillinger. I tidens løb har forskellige grupper af børn påkaldt sig opmærksomhed og er af forskellige grunde blevet betragtet som problematiske i forhold til skolens arbejde (Rasmussen & Gjerløff, 2014). Den problematik begrebsætter jeg som skolens manglende *relevans* og *tilgængelighed* for derved at pointere, at problemerne knytter sig til en skolepraksis, der stiller sig forskelligt for forskellige børn.

Med begrebet *relevans* hentyder jeg til en praksis, der historisk set har haft vanskeligt ved at begribe betydningen af børns sammensatte hverdagsliv i relation til deltagelse i skolens praksis. Problematikken kom blandt andet til udtryk ved undervisningspligtens indførelse og skolekommissionens bestræbelser på at håndhæve den. Denne bestræbelse havde vanskelige

⁴ Jeg er opmærksom på, at viden om historien altid skrives 'et sted fra' med dertilhørende interesser, forståelser og vidensambitioner. Historiefremstilling er således ikke en objektiv størrelse, men en bestemt måde at forstå og udlægge historiske fænomener på.

betingelser og skabte konfliktfyldte forhold særligt på landet, hvor mange forældre var afhængige af børnenes arbejdskraft og på den baggrund fandt børns deltagelse i arbejdslivet mere relevant end deltagelse i skolen. Endvidere er der i skolehistorien eksempler på børn, der ifølge den historiske fremstilling nægtede at gå i skolen og modtage dens undervisning (Larsen et al., 2013). Det var børn, der var optaget af andre ting og ikke fandt det relevant at deltage i skolen, hvorfor der blev sat ind med tvangsundervisning. Denne indsats bliver eksempelvis iværksat i de situationer, hvor forældre ikke formåede at få børnene i skole, eller børnene ikke kom i skole trods forældrenes bestræbelser derpå. Indsatserne var blandt andet begrundet i bekymringen for de fattiges børns 'gadeorden', og særlig anvendt i forhold til de forsømte og kriminelle børn. I dette perspektiv var – og er – skolen også social kontrol.

I skolehistorien er der flere eksempler på, at skolen ikke altid formår at bidrage relevant ind i børns hverdagsliv i forhold til, hvad de og deres forældre finder vigtigt og betydningsfuldt for at klare et hverdags- og arbejdsliv. I mit empiriske materiale er der ligeledes eksempler på, at skolen og dens undervisning ikke altid ser ud til at fremstå relevant i et børneperspektiv, når man kigger på, hvad børnene er engageret i og rettet mod. Nogle af de vanskeligheder, der knytter sig til skolens praksis, handler blandt andet om, at skolen er forbundet med at *skulle* noget. At skulle noget knytter sig til forventninger om bestemte måder at deltage på og om at lære noget, der forekommer relevant i en skolesammenhæng, men som ikke umiddelbart forekommer relevant i forhold til det, børnene er engageret i.

Med begrebet *tilgængelighed* peger jeg på en praksis, der historisk set har frasorteret og udskilt børn, hvis deltagelse blev opfattet som problematisk i en skolesammenhæng. Nogle børn fik aldrig muligheden for at deltage i den almene skole og dens undervisning, da de blev henvist til andre undervisningstilbud inden skolestart. Andre oplevede, at skolen indledningsvis forekom tilgængelig for deres deltagelse, men senere blev denne tilgængelighed begrænset og vanskeliggjort. Med begreberne *relevans* og *tilgængelighed* har jeg således til hensigt at pege på det dobbelte forhold, der dels handler om, at nogle børns bidrag ikke er blevet betragtet som relevant i en skolesammenhæng, og at børnene derfor er blevet udskilt og frasorteret, dels at skolen ikke har formået at bidrage relevant ind i alle børns hverdagsliv, hvorved skolen for nogle børn og deres forældre er blevet vurderet som mindre væsentlig i relation til andre aspekter og praktiske forhold ved tilværelsen⁵.

⁵ Det skal i denne sammenhæng understreges, at jeg med relevansbegrebet ikke søger at tage del i de diskussioner, der handler om, hvorvidt skolen er en relevant samfundsmæssig institution. Relevansbegrebet knytter sig til børneperspektivet, og hvordan skolen opleves, når den udforskes fra dette perspektiv.

Det historiske perspektiv på problemstillingen vedrørende skolens tilgængelighed og relevans, som den fremtræder i nærværende kapitel, er et forsøg på at væve det baggrundstæppe, som de lokale og situerede samspil på de to folkeskoler skal forstås i sammenhæng med. Når jeg i analysen af det empiriske materiale fokuserer på de børn, der har vanskelige deltagelsesbetingelser, så skal vanskelighederne forstås lokalt og situeret i forhold til, hvad der konkret er på spil i den pågældende sammenhæng samtidig med, at det er en væsentlig pointe, at vanskelighederne også må ses i et historisk lys for at få en dybere og bredere forståelse af, hvad problemerne handler om. De historiske rødder kan således lære os noget om feltet ved at skærpe opmærksomheden på de udfordringer, vanskeligheder og dilemmaer, der på forskellige måder væver sig ind i historien, og som peger på nogle almene problematikker knyttet til skolepraksis.

Kapitlet er opbygget på den måde, at jeg starter med at rette fokus på den differentiering og udskillelse, der har fundet sted i skolen med henblik på at blive oplyst af de dilemmaer, konflikter og argumenter, der har præget diskussionerne i forhold til børns deltagelse i skolen. Selektionen i det omfattende materiale, som dansk skolehistorie udgør, foretages med afsæt i problemet, der omhandler deltagelsesvanskeligheder og udskillelsesprocesser. Det er en problemorienteret selektion, der får betydning for, hvilke aspekter af historien jeg redegør for, og hvilke jeg undlader. Kapitlet har karakter af en oversigt, hvor det er de store linjer, der trækkes op, hvorved detaljerne forbliver implicite. Min redegørelse er baseret på andres forskning og skal læses som en analyse af nogle tendenser i forhold til differentiering og udskillelse. Afslutningsvis bliver skolens historiske udskilningspraksis sat i forbindelse med aktuelle debatter om inklusion, dets hensigt og ubestemmelighed.

Differentiering og udskillelse

Når skolen udskiller og ekskluderer nogle børn, knytter det sig til skolens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave, hvor differentiering handler om fordeling efter forskellighed (Ljungstrøm, 1984) og om påvisning af forskelle og forskelliggørelse (Højholt, 1993). Skolen er således en praksis, der forskelliggør og stiller børn forskelligt, og hvor børns handlinger får forskellige betydninger alt efter hvem, der handler. Differentieringsopgaven knytter sig til, at den danske folkeskoles funktion er at forberede dens elever på et differentieret samfund, og derfor

bliver det skolens opgave gennem uddannelse at differentiere eleverne, så det modsvarer og tilgodeser samfundsmæssige behov.

Differentieringsopgaven har historisk ændret karakter fra at foregå som en fordeling til forskellige skoler efter sociale tilhørsforhold, til at opgaven skal håndteres inden for rammerne af den såkaldte enhedsskole. Denne strukturelle ændring indebærer, at differentieringen foregår i klasseværelset, hvor forskellige elever med forskellige forudsætninger skal have samme muligheder, og gennem selve undervisningen (kvalificeringen) skal differentieres med henblik på et differentieret videreuddannelsessystem og arbejdsmarked (ibid.). Børnene kommer til skolen med forskellige forudsætninger og muligheder, og der opstår derved en modsætning mellem at kvalificere optimalt og at behandle lige, idet differentieringen indebærer, at man dygtiggør forskelligt. Enhedsskolen skal med andre ord forberede til forskellighed og samtidig bidrage til lighed. Dobbelttheden mellem at stille lige og dygtiggøre forskelligt kommer aktuelt til syne i formuleringer om, at folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, og folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater⁶.

Den sorterings- og udskillelsespraksis, der knytter sig til skolen, må ses i lyset af skolens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave. Det er forandringen i denne opgave og dens betydningen for, hvilke børn der af skolen bliver betragtet som et problem, som jeg i det følgende vil beskæftige mig med. Jeg vil redegøre for nogle strukturelle ændringer i det almene skolesystem, og hvorledes de forløber parallelt med udviklingen af indsatser rettet mod børn, der har vanskeligt ved at deltage inden for rammerne af folkeskolens undervisning. Det ser således ud til, at mens det almene skolesystem samler sig i den udelte enhedsskole, så bliver specialundervisningen mere omfattende og differentieret.

1800-tallets skole

I et historisk perspektiv har differentiering i skole- og uddannelsessammenhænge udviklet sig fra forskellige former for skoler til et samlet skolevæsen, den såkaldte enhedsskole, hvor differentiering både har henvist til en opdeling af elever i forskellige undervisningsforløb og til forskellige tilrettelæggelser af undervisningen. Trækkes de historiske tråde tilbage til 1800-tallet, så bestod skolevæsenet af flere forskellige skoleformer uden indbyrdes forbindelse. Skolevæsenet

⁶ <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Nationale-maal/Om-nationale-maal>

var opdelt i henholdsvis den offentlige skole, bestående af almueskolen på landet og i byen, og den private skole, der forgrenede sig i højere borger- og realskoler og derudover latinskolen (Ljungstrøm, 1984). I byerne var skolebilledet således væsentlig mere sammensat end på landet. Forskellene var hovedsageligt relateret til samfundsmæssige skel mellem land/by og social klasse, hvor almueskolen på landet omfattede næsten 80 % af alle børn i Danmark (Larsen et. al. 2013).

Skoleformerne forberedte og kvalificerede eleverne til meget forskellige dele af arbejds- og samfundslivet, der modsvarede de eksisterende rangs- og klasseforskelle i befolkningen. De højere borger- og realskoler forberedte til oplæring i industrielle og handelsorienterede erhverv, almueskolen i byerne forberedte eleverne til oplæring i håndværk og industri, og på landet forberedte almueskolen eleverne til en livsførelse inden for landbruget (Ljungstrøm, 1984). Forskellene omfattede blandt andet antallet af skoledage, udbuddet af fag, og at børn fra forskellige sociale lag sjældent gik i de samme skoler. På landet blev præstens og godsejerens børn undervist privat og ikke i almueskolen, og i de større byer gik middelklassens børn i andre skoler end de fattige, mens de mest privilegerede holdt skoler for sig selv (Larsen et. al. 2013). Børn af forældre, der hørte under hovedstadens fattigforsorg, kom på særlige heldagsskoler, hvor undervisningen var suppleret af manuelt arbejde. Dertil kom særskoler for de elever, der blev betragtet som værende for kloge til at passe ind i den offentlige skole.

I det skoledifferentierede skolevæsen blev børnene således differentieret og kvalificeret i forhold til social klasse og stand, hvorved den eksisterende samfundsorden blev bibeholdt. Overklassens børn fik kvalifikationer med henblik på videreuddannelser, mens børn fra bonde- og arbejderklassen blev kvalificeret til at varetage lignende arbejde som deres forældre. Det differentierede skolevæsen gjorde det ikke muligt at avancere i uddannelsessystemet. Skolelovene og skolesystemets opbygning afspejlede datidens stænder og de sociale og regionale opdelinger. Der var ingen målsætning om, at alle børn skulle have samme slags skolegang (Rasmussen & Gjerløff, 2014). Målsætningen var til gengæld med 1814-lovgivningen, at alle børn skulle modtage syv års skoleundervisning frem til konfirmationsalderen. Lovgivningen var et udtryk for, at man fra centralt hold ville noget med børnene – både med hensyn til hvad børnene konkret skulle lære, men også hvordan de skulle opdrages og formes som skoleelever og kommende borgere i staten. Denne opgave krævede, at børnene skulle gøres til *skolebørn* eller *elever*, hvilket var en proces, der startede den dag, børnene startede i skolen. Der blev stillet krav til børnene om en bestemt adfærd, og de børn, der blev betegnet som 'de rå', måtte rettes til, så de kunne indgå i rollen som elever (ibid.).

Ambitionen om at 'rette børn til' udmøntede sig i debatter og konflikter om, hvilke pædagogiske og disciplinære midler, der kunne tages i brug. Midlerne rettede sig ikke kun mod børnene, men også mod de forældre og husbønder, der prioriterede børnenes arbejdsindsats højere end hyppig skolegang (ibid.). Der skulle således særlige indsatser til over for de forældre, arbejdsgivere og børn, for hvem skolen ikke så ud til at fremstå relevant i forhold til deres arbejds- og hverdagsliv. Skolehistorien beskriver, hvorledes myndighederne kæmpede hårde kampe og tydeliggøre via mulkering⁷, at børns deltagelse i skolen var en vigtig og nødvendig forudsætning i bestræbelsen på at forbedre de sociale, økonomiske og moralske forhold samt at kvalificere arbejdskraften.

Særlige disciplinære midler blev taget i brug over for de børn, der i almueskolerne blev omtalt som 'rå', 'usædelige' eller ligefrem 'vanartige' (Larsen et al., 2013). I 1800-tallets skole var de omtalte betegnelser forbundet med børn, hvis handlinger blev udlagt og forstået som en modstand mod skolen, dens undervisning og regler. Larsen et al. (2013) beskriver, hvorledes problemerne i skolen ofte blev sat i forbindelse med børnenes opvækstvilkår, og hvordan man via filantropi og privat velgørenhed forsøgte at afhjælpe problemerne, blandt andet ved at sende børnene i familiepleje eller på børnehjem for at få dem væk fra deres opvækstmiljø. I 1830'erne oprettedes de første særlige anstalter for de børn, der blev betragtet som vanskeligt stillet, hvor børnene med en kombination af konstant overvågning, orden og renlighed samt arbejde i landbruget og skolegang skulle opdrages og tilegne sig de nødvendig faglige færdigheder. Som et led i bestræbelserne på, at alle børn modtog undervisning, blev de børn, som man opfattede som de mest problematiske i en skolesammenhæng, sendt til såkaldt tugt- og forbedringshuse, som var den sidste mulighed for at gennemtvinge undervisning.

I Frederiksbergs Kommune oprettede man i 1870'erne særlige rum på hver skole, hvor de børn, der blev betragtet og begrebsat som 'hårdnakkede skulkere' eller 'særlig forsømte og vanskelige', kunne holdes bag lås og slå i op til en uge. Indespærringen havde til formål at straffe det skulkende barn og samtidig begrænse den skadelige indflydelse, som den manglende disciplin havde på de øvrige elever. I Københavns Kommune valgte man en anden løsning på det såkaldte skulkeri (ibid.). Her opførte man en Internatskole, der skulle tage sig af de børn, man opfattede som mest vanskelige, med en opdragelsesindsats over en længere periode. Indsatsten var dog forbundet med diskussioner om effekten sammenholdt med udgiften.

⁷ Det første og klassiske middel mod fravær i skolen var mulkering, hvilket er idømmelse af bøder til forældrene eller husbønder.

”Det blev flere gange diskuteret, om Internatet faktisk gjorde nytte, især i lyset af de mange penge, det kostede kommunen. Statistikken viste, at mange af drengene alligevel kom ud i kriminalitet bagefter. Skoledirektionen stod imidlertid fast på, at det ikke var statistikken, der var det vigtigste, men derimod den virkning Internatet havde på byens øvrige skoler. Dels ved at fjerne de værste elementer fra undervisningen, dels ved at virke som skræmmebillede for vanskelige elever og slappe forældre i almindelighed, så de tog sig mere i agt og holdt deres børn til regelmæssig skolegang” (Gjerløff & Jacobsen, 2014: 256).

Jeg vil ikke gå nærmere ind i diskussionen af Internatets virkning men blot pege på, at også debatter vedrørende anvendelse af kommunale resurser i forhold til, hvad der blev forstået som ’vanskelige børn’, var på den skolepolitiske dagsorden i 1800-tallet. De diskussioner, der knyttede sig til Internatets praksis, viser, at der er nogle historiske problematikker og dilemmaer, der går igen. Problematikker der handler om forholdet mellem indsatsen, dens virkning og de dertilhørende resurser samt indsatsens signalværdi i relation til problemets karakter og forældres holdning til børns skolegang.

På trods af datidens forskellige indsatser i form af prygl, indespærring og mulkering for at få børn til at deltage i skolens praksis på måder, der forekom relevante i en skolesammenhæng, var der til stadighed børn, der ikke kom i skole eller indordnede sig under skolens regler. De mange debatter, indsatser samt skolemyndighedernes ihærdige forsøg på at håndhæve undervisningspligten var et signal om, at børns tid og arbejdskraft ikke udelukkende var deres egen eller forældrenes sag, men også et spørgsmål om samfundets andel i børns liv (Gjerløff & Jacobsen, 2014). Spørgsmålet knytter sig til, at børnene på sigt skal tage del i og bidrage til samfundets udvikling, hvilket indebærer, at skolen har til opgave at tilvejebringe de rette kvalifikationer hos børnene og medvirke til at bryde negativ social arv, højne sundheden og gribe ind i de situationer, hvor forældre ikke kan varetage omsorgsopgaven. Den disciplinering, tilpasning og til tider også undertrykkelse af børn, der fandt sted i skolen – og som sidenhen er blevet begrebet ’den sorte skole’ – må sættes i forbindelse med skolens opgave og dens betingelser for at håndtere den.

Foruden de børn og forældre, for hvem skolen ikke fremstod relevant, så var der andre børn, for hvem skolen ikke var tilgængelig og kunne gøres relevant for deres deltagelse. De børn,

der tidligst og organisatorisk mest tydeligt blev udskilt fra den såkaldte normalskole, var de fysisk handicappede børn heriblandt børn med et sansehåndicap. Siden starten af 1800-tallet blev der udviklet særlige institutter for blinde og døve børn, mens de børn, der blev kategoriseret som mere eller mindre åndsvage, var et problem, da de var placeret i lokalsamfundet, men uden at der blev taget hensyn til dem i skolesystemet (ibid.). Det blev med undervisningspligtens indførelse nødvendigt at tage stilling til, hvorvidt handicappede børn skulle blive i lokalsamfundet, eller om de skulle samles i specielle institutioner, hvor der kunne tages et særligt hensyn i forhold til deres undervisning og opdragelse. Et grundlæggende spørgsmål bestod i, om nogle børn var så handicappede, at de reelt var u-underviselige, eller om der kunne findes midler og metoder, så også disse børn kunne få de mest elementære kundskaber.

I 1800-tallets skoledifferentierede skolevæsen blev eleverne differentieret i forhold til social baggrund og fysiske handicaps. Fordelingen af børn efter forskellighed fandt således sted både i forhold til de eksisterende rangs- og klasseforskelle i befolkningen, men differentieringen blev også forklaret med forhold i børnene. Historisk tegner der sig et billede af, at undervisningspligtens indførelse og udviklingen af den almene skole blev trædesten for udviklingen af specialskoler og specielt tilrettelagt undervisningsforløb for de børn, der blev betragtet som uegnede til at deltage i den almene undervisning. Den almene skole var principielt for alle, men i realiteten så det anderledes ud. Der var børn, som man ikke mente have forudsætninger for at få noget ud af skolens undervisning på grund af et handicap, og der var en betydelig gruppe børn, som ikke kom i skolen, fordi forældrene havde brug for børnenes arbejdskraft (Egelund, 2009).

Skolen i begyndelsen af 1900-tallet

Ved århundredeskiftet ændrer differentieringsopgaven struktur, hvor det skoledifferentierede skolevæsen blev erstattet af et elevdifferentieret enhedsskolesystem for børn i købstæderne og København og senere også for børn på landet⁸ (Ljungstrøm, 1984). De tidligere skoleformer blev ændret til skoleafdelinger, imellem hvilke der blev skabt en indbyrdes forbindelse i kraft af indførelsen af mellemskolen. De tidligere isolerede skoleformer blev således forbundet af mellemskolen, der skulle gøre det muligt for ethvert velbegavet barn uanset forældrenes sociale

⁸ Arbejdet med at ensarte skoleforholdene mellem by og land skete gradvist med folkeskoleloven af 1937, men blev først endelig ophævet med loven af 1958 (Ljungstrøm, 1984).

tilhørsforhold at bevæge sig fra folkeskolen via mellemskolen til gymnasiet. Principielt blev der altså skabt et skolesystem, hvor der teoretisk var mulighed for social opstigning, men i praksis blev bevægeligheden styret og reguleret i kraft af, at enhedsskolen var indrettet som et eksamensskolesystem, og ”det var dermed elevdifferentieringen, skoleinternt betragtet, der efterhånden kom til at udgøre et meget væsentligt problemområde” (Lundstrøm, 1984: 142). Differentieringsforholdet forskubbede sig således fra forskellige skoleformer til et skoleinternt anliggende, hvor elevdifferentieringen blev et problem i bestræbelserne på at skabe mobilitet i uddannelsessystemet og give børn lige muligheder.

I skoleloven fra 1899 var betegnelsen ’almueskole’ blevet erstattet med ordet ’folkeskole’, som signalerede et politisk ønske om en offentlig grundskole for hele ’folket’ (Gjerløff & Jacobsen, 2014). Udviklingen af enhedsskolen med de dertilhørende bestræbelser på at skabe en ’fælles skole for folket’ resulterede ikke i, at folkeskolen blev for alle. Udbredelsen af den aldersopdelte skole i begyndelsen af det tyvende århundrede skabte et sammenligningsgrundlag og nye forståelser af, hvem der kunne deltage i den almindelige undervisning og hvilke børn, der ikke præsterede det samme som deres jævnaldrende og derfor burde deltage i andre undervisnings- og skoletilbud (Gjerløff og Rasmussen, 2012; Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016). Egelund (2009) peger i den sammenhæng på, at skolen med de større krav om deltagelse og fagligt niveau havde svært ved at rumme alle, hvorfor nogle måtte udskilles eller gå en klasse om, dels for ikke at sinke de andre elever i klasse og dels for at fjerne besværlige problemer.

Skoledifferentieringen forsvinder således ikke ud af billedet, men viser sig som andre skoleformer rettet mod børn, der blev betragtet som afvigende fra normalgruppen og ikke kunne rummes inden for folkeskolens rammer. Skoleformerne blev samlet kaldt for ’abnormskolen’ og omfattede de børn, der på en eller anden måde ’faldt uden for’ den store gruppe af såkaldte ’normale’ børn (Rasmussen & Gjerløff, 2014). Foruden abnormskolen udvikledes et system af hjælpeklasser inden for normalskoleområdet, der var målrettet de børn, hvis fysiske og intellektuelle problemer ikke var så påfaldende, at de kunne henvises til specialinstitutioner, og de lavede ikke så meget ballade, at de kunne sendes på internat eller opdragelseshjem (Gjerløff & Rasmussen, 2012). Børnene i hjælpeklasserne blev med tiden yderligere differentieret: De såkaldte svagt begavede blev udskilt fra den uhomogene gruppe af børn, der blev betegnet som ballademagere, skulkere og dovendidrikker, og blev anbragt i særlige værneklasser (Gjerløff & Jacobsen, 2014). Skolesystemet udvikledes således på måder, der gjorde det muligt at kategorisere

og differentiere børnene på forskellig vis både inden for og uden for folkeskolens rammer. Udskillelse af børn, der blev kategoriseret som de svage og besværligste elever, blev opfattet som nødvendigt for at fremme en effektiv undervisning, der kunne kvalificere den fremtidige arbejdskraft til det begyndende industrisamfund (Nørgaard, 2012: 39). Tanken var, at de særligt tilrettelagte undervisningstilbud var den bedste mulighed for at arbejde med 'børnenes fejl og mangler' og på sigt give børnene mulighed for at deltage i samfundslivet som produktive borgere (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016). Indsatsen var begrundet i tanken – og paradokset – om, at man må ekskludere for at inkludere.

Ønsket om at kunne afgøre, hvorvidt et barn skulle defineres som åndsvagt eller som svagt begavet inden for normalområdet, og hvilket skole- eller undervisningstilbud, der var bedst egnet, førte til udviklingen af den første intelligenstag. Testen blev udviklet i Frankrig af psykolog Alfred Binet og psykiateren Théodore Simon i 1905, og i 1930 udkom en dansk udgave af testen, som blev en betydelig komponent i dokumentationen af børn overført fra de normale folkeskoleklasser til den såkaldte værneskole (Gjerløff & Jacobsen, 2014; Ydesen, 2012). Ved hjælp af intelligenstagten blev det skolepsykologiens opgave at fastsætte det normale for derved at udskille de svagtbegavede og åndsvage med afsæt i en forståelse af, at testen var et objektiv måleinstrument. Antagelsen var, at de såkaldte svagtbegavede og åndsvage børn ikke fik det nødvendige udbytte af undervisningen samtidig med, at de hæmmede de andres indlæring (Bendix, 2008). Testen blev anvendt til at systematisere selektionen med afsæt i forståelser af, at selektionen fandt sted på et objektiv videnskabeligt grundlag, hvorved det ikke længere var læreres subjektive vurderinger og bedømmelser, der var afgørende (ibid.).

Behovet for at finde legitime videnskabelige metoder til at løse skolens selektions- og differentieringsopgave førte til, at skolepsykologien voksede frem i 1930'erne. Tidligere havde det været læger, der havde udgjort den 'dømmende indsats' med hensyn til placeringer i forskellige pædagogiske foranstaltninger, men med testens indførelse blev det psykologerne, der overtog denne funktion (Egelund, 2009). Skolepsykologien blev hovedsagligt etableret som en testpsykologi, hvor testen kunne ses som et svar på nogle samfundsmæssige problemstillinger vedrørende efterspørgsel på nogle objektive udskillelseskriterier. Testen syntes både at løse nogle problemstillinger og samtidig bidrage til problemerne, da den medvirkede til en øget differentiering og udskillelse af folkeskolens elever (ibid.). I de følgende år efter intelligenstagstens indførelse blev iagttagelsesforløb og diagnosticeringer videreudviklet, og nye svage grupper stod frem godt hjulpet på vej af skolepsykologien, der først og fremmest kom til at fungere selekterende

og diagnosticerende (Nørsgaard, 2012). Intelligenstesten fik en afgørende betydning for udvikling af skolepsykologien og specialundervisningen. Dels var den med til at etablere en forståelse af 'særlige behov' som noget inden-i-barnet, der siden har domineret specialpædagogikken indtil problematiseringen af dette perspektiv i 1970'erne (Baltzer & Tetler, 2003)⁹, og dels fik den betydning for, at specialundervisningen blev mere etableret og udbredt (Ydesen, 2012).

Skolen fra midten af 1900-tallet og frem til i dag

I kølvandet på 2. Verdenskrig var et af de store skolepolitiske spørgsmål, hvordan skolen kunne være en del af en større indsats, der medvirkede til at styrke sammenhængskraften og demokratiet i en forskelligartet befolkning. Spørgsmålet skal forstås i sammenhæng med en historisk tendens til, at samfundsmæssige udviklinger, forestillinger og forhåbninger genfinder sig på skoleområdet i relation til skolens indhold og organisering. Det er ofte skolen, dens mål, indhold og organisering, der sættes til diskussion, når det gælder samfundsmæssige udfordringer og bestræbelser. Denne tilbøjelighed ses også i aktuelle bestræbelser på at indrette folkeskolen, så den modsvarer forestillingen om samfundets fremtidige konkurrenceevne, hvor fokus er en intensivering af faglige kvalifikationer, der skal imødekomme og bidrage til den samfundsmæssige udvikling.

Efter 2. Verdenskrig bestod bestræbelserne i at skabe et mere sammenhængende samfund, der var kendetegnet ved større tolerance for det anderledes. Svaret på denne ambition var at skabe et mere mangfoldigt skolesystem, hvor elever, der tidligere var blevet ekskluderet fra folkeskolen, skulle integreres i den fælles skole via særklasser for derved at højne tolerancen for de anderledes borgere (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016). Menneskerettighedserklæringen fra 1948 medførte endvidere et rettighedsperspektiv, der både kritiserede specialundervisningens stigende segregering samt påpegede det faktum, at alle børn havde ret til en uddannelse (Tetler, 2000). Folkeskolen skulle derved gøres tilgængelig for flere børn, og med skolereformen i 1958 blev en række af de børn, der tidligere var udskilt fra den almene skole, flyttet tættere på den almindelige undervisning. Undervisningen fandt sted i de såkaldte særklasser inden for folkeskolens rammer, men parallelt med og derved adskilt fra den almene klasseundervisning.

I 1960'erne blev der lagt op til, at særklassernes børn skulle deltage i den almindelige undervisning. De politiske visioner om at skabe 'Skolen for alle' kom til udtryk i beslutningen af

⁹ Som jeg senere kommer ind på, eksisterer forståelsen af skolevanskeligheder som knyttet til individuelle børn stadig og blander sig mere eller mindre med andre problemforståelser.

et 9-punktsprogram i 1969 med henblik på at styrke integrationen i de almene institutioner. Programmets bærende ide var, at særklassens børn så vidt muligt skulle undervises i deres lokale miljø (ibid.). Der skete derved en ændring i specialundervisningen, således at den ikke alene blev givet i specialklasser og på specialskoler, men specialundervisningen blev et supplement til undervisning i de almene klasser (Egelund, 2009). Særklasserne afløses af såkaldte specialklassetilbud, som var en indsats rettet mod det eller de fag, hvor barnet oplevede faglige udfordringer.

I de politiske dokumenter ændrede problemforståelsen sig fra, at børnene fra særklasserne blev betragtet som børn med essentielle mangler, til at de blev forstået som børn med særlige behov, der via støtte og ekstra hjælp kunne indgå i den almindelige klasse (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016). Den ændrede problemforståelse knyttede sig blandt andet til en kritik af, at problemet blev forstået som iboende den enkelte elev. Kritikken tog form i begyndelsen af 1960'erne og kom særligt til udtryk efter 1980 i forbindelse med sociologiens påpegning af, at skoleproblemer ikke var barnets, men problemerne var indlejret i samfundets og institutionernes systemer og strukturer. Der blev således introduceret forståelser, hvor problemfokus ikke var det enkelte barns dysfunktioner, men hvor samfundet og skolen blev set som medproducent af skolevanskeligheder (Højholt & Røn Larsen, 2016).

I 1960'erne var det – omend en begyndende kritik af skolen som system og struktur – stadig en almindelig tilgang, at deltagelsesvanskeligheder blev forstået i relation til det enkelte barn og dets forudsætninger. Det var en almindelig praksis i arbejdet med børns deltagelse i den almene undervisning, at der ikke blev ændret ved den sammenhæng, som børnene skulle deltage i, men hjælpen blev rettet individuel. Børn fra de tidligere særklasser blev placeret i folkeskolens almene undervisning med tildeling af en støttelærer, der stod for tilrettelæggelsen af et individualiseret program. Antagelsen var, at en fysiske placering i 'normalmiljøet' kunne virke normaliserende og integrerende i forhold til børn, der blev begrebsat som 'børn med særlige behov'. Denne tilgang betegnes skolens integrationspraksis og henviser til en indfaldsvinkel, hvor problemet stadig blev sat i forbindelse med børns manglende forudsætninger for at deltage i den almene undervisning. Dog blev problemet forstået i form af 'særlige behov' frem for defekter hos det enkelte barn. De undersøgelser, der fulgte op på integrationspraksisserne, pegede på, at integrationen havde ført til nye former for udskillelse og marginalisering, idet mange af de pågældende elever følte sig afviste og ensomme i klasserne (Coninck-Smith et al., 2015, Tetler,

2000). Udskillelsen og marginaliseringen fandt på den måde sted inden for den almene klasses rammer.

Med folkeskoleloven i 1970 udbyggedes folkeskolens specialundervisning yderligere, og der forekom efterfølgende en stigning af de såkaldte kliniktimer, der blandt andet omfattede læseklinikker, læsehold og andre støttetilbud og med en dertilhørende kraftig stigning i forbruget af lærertimer per elev til specialundervisning (Coninck-Smith et al., 2015, Tetler, 2000). Integrationstiltagene førte både til flere henvisninger til specialundervisning samt et øget forbrug af lærerressourcer til specialundervisningen i skolen. Som noget nyt rettede specialundervisningen sig også mod børn, der blev kategoriseret med sociale og/eller emotionelle vanskeligheder (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016). Børnene blev betragtet som forstyrrende for den undervisning, der skulle finde sted, og derfor fandt man det hensigtsmæssigt at isolere dem. Det hensigtsmæssige i den måde at håndtere problemerne på kom til udtryk på et politisk niveau:

”... folkeskolen har pligt til at sørge for, at **alle** dens elever kan få fyldestgørende undervisning. Heraf har man ikke hidtil draget den konsekvens, at skolevæsnet havde pligt til at træffe særlige foranstaltninger for emotionelt og socialt handicappede børn (...) Endvidere kan de emotionelt og socialt handicappedes problemer få konsekvenser for undervisningen af de andre i skolen. Hvis folkeskolen skal kunne løse sin opgave på tilfredsstillende måde, må der derfor tilrettelægges en særlig undervisning og rådgivning for denne gruppe handicappede, som ikke blot muliggør, at de i nogen grad kan isoleres fra den øvrige undervisning, men også, at deres vanskeligheder kan klarlægges og afhjælpes på den mest hensigtsmæssige måde.” (Folketingstidende 1968-1969, bind II, tillæg A, spalte 3752)

Specialundervisningen udvidedes, så den ikke alene omfattede elever, der blev kategoriseret med et fysisk handicap eller indlæringsvanskeligheder, men også elever, der blev forstået med sociale og psykologiske vanskeligheder. Igen ses det, hvordan en udskillelses- og tilgængelighedsproblematik er i spil, men der skimtes andre forståelser af problemet, end hvad der tidligere har gjort sig gældende. Fra at forstyrrelserne omtales som nogle børns modstand mod skolen, hvilket jeg tidligere beskrev gjorde sig gældende i 1800-tallets skole, bliver forstyrrelserne formuleret som nogle børns sociale og emotionelle handicaps. Det er således forståelser af, at der er noget inden-i-barnet, der forårsager forstyrrelsen og ikke en decideret modvilje mod skolen, der

kan ændres via prygl, skældud og indespærring, hvilket var tilgangen i 1800-tallets skole. Skolebørn skulle i 1970'erne ikke opfattes som en stor masse, hvor afvigere kunne afrettes med autoritære og fysiske revselsesmidler, men i stedet som en gruppe af individer med forskellige baggrunde, behov, evner og ønsker (Gjerløff et al., 2014).

Udbygningen af specialundervisningen forløb parallelt med og i takt med bestræbelsen på at skabe en 'skole for alle'. Der ses en tendens til en forstærket retorik om alle børns ret til skolegang samtidig med, at skoleorganiseringen omkring segregeret undervisning skærpes og udbygges (Røn Larsen, 2011). En skole for alle omfattede derved ikke alle børn. Børnene blev opdelt både forståelsesmæssigt og organisatorisk i henholdsvis specialundervisning, der var for de 'særlige' og den almene undervisning, der var for de 'almindelige' elever. I den almene skole var bestræbelserne på at skabe en skole for alle knyttet til forskellige politiske ambitioner, der dels handlede om at fremme social lighed og dels om at udvikle den enkeltes anlæg og evner (ibid.). De forskellige ambitioner fremstod som en dobbelthed i skolens arbejde, hvor skolen både skulle virke i forhold til at udligne social ulighed og samtidig dygtiggøre forskelligt (Højholt, 1993). En lang række empiriske undersøgelser fra midten af 70'erne viste, at elevernes udbytte af skoleforløbet var højest forskelligt og socialt uretfærdigt sammensat, og pegede på et lighedsproblem i den danske uddannelsesstruktur og velfærdssat (Ljungstrøm, 1984; Coninck-Smith et al., 2015).

I løbet af 1950'erne og frem mod 1990'erne blev elevdifferentiering og den niveaudelte folkeskole afskaffet, hvilket må ses i lyset af ambitionen om at skabe lige uddannelsesmuligheder for alle børn. Med folkeskoleloven i 1958 afskaffes mellemskolen og den tidlige deling mellem boglige og ikke-boglige elever. Delingen af eleverne blev udskudt til efter 7. klasse, hvor børnene enten kunne fortsætte i en frivillig almen 8., 9. og eventuel 10. klasse, eller de kunne fortsætte videre til realklassernes boglige linjer med henblik på gymnasiet. Denne deling af elever i de almene og boglige linjer forsvandt med folkeskoleloven af 1976, og i stedet blev det muligt at placere eleverne på forskellige niveaudelte hold i enkelte fag. Med folkeskoleloven af 1993 bortfald den sidste form for niveaudeling, og undervisningsdifferentieringen blev skrevet ind i loven som et princip, der skulle gøre sig gældende i tilrettelæggelsen og udførelsen af undervisningen. Skolen skulle således ikke længere fordele i forskellige klasser eller hold med udgangspunkt i elevernes forskellighed, men undervisningen skulle tage afsæt i og imødekomme elevernes forskellighed inden for rammerne af den almene klasse.

Skolehistorien tegner således et billede af, at skolen har udviklet sig fra en mangfoldighed af forskellige skoler til en elevdifferentiering, der med tiden udfases til fordel for en udelte enhedsskole. På den måde har differentieringsforholdet forskubbet sig fra at være en fordeling efter sociale tilhørsforhold (skoledifferentiering) til at være en differentiering efter individuelle evner (elevdifferentiering) og videre til at blive en dobbelthed i selve kvalificeringsforholdet (undervisningsdifferentiering). Dobletheden knytter sig til, at når man dygtiggør, så dygtiggør man forskelligt, da børnene har forskellige forudsætninger og muligheder. På den måde opstår der, som tidligere nævnt, en modsætning mellem at kvalificere optimalt og at behandle lige (Højholt, 1993).

Mens det almindelige skolesystem historisk set har samlet sig i den såkaldte enhedsskole, så er specialundervisningen blevet udbygget, differentieret og specialiseret. Enhedsskoletanken som ideologi har således bidraget til udskillelse af børn samt en opgradering af det specialpædagogiske fagfelt (Kirkebæk, 2009). Specialundervisningen har i det perspektiv påtaget sig opgaven med at løse skolens differentieringsopgave, hvilket har ført til en omfattende kritik både nationalt (Egelund, 2009) såvel som internationalt (Skrtic, 1991). Hvor udviklingen af den udelte enhedsskole havde til hensigt at bryde med betydningen af social baggrund og skabe lige uddannelsesmuligheder, så stillede udviklingen sig anderledes for børn, der blev kategoriseret med et handicap, indlæringsvanskeligheder eller særlige behov. Introduktion af inklusionsbegrebet i slutningen af 1980'erne kan ses i lyset af en historisk udvikling, hvor et stigende antal børn blev segregeret fra det almene skolesystem samt som en problematisering af, at integrationspraksissen havde ført til nye former for udskillelse og marginalisering.

Inklusion – en aktuell problematik

Udskillelsen af børn med handicap var ikke udelukkende en praksis, der knyttede sig til en dansk kontekst, men gjorde sig også gældende international. I 1994 mødtes repræsentanter fra 92 lande – heriblandt Danmark – i Salamanca i Spanien, hvor UNESCO's Salamanca-erklæring blev vedtaget, hvorved Danmark forpligtede sig på at arbejde med udviklingen af inkluderende skoler¹⁰. I erklæringen blev børns ret til at deltage i det almene skolesystem uanset deres forudsætninger

¹⁰ Selvom Danmark officielt har arbejdet med inklusion siden starten af 1990'erne, er det først i slutningen af 2000'erne, at skolen for alvor er blevet forpligtet på dette arbejde af regeringen og kommunerne blandt andet på baggrund af inklusionsloven fra 2012.

understreget. Hovedfokus i dokumentet er børn og unge med handicap eller indlæringsvanskeligheder, da disse børn systematisk var blev udelukket fra den almene skole. I erklæringen formuleres det, at "Samfundet har alt for længe optrådt diskriminerende over for mennesker med handicap, fordi man har fokuseret på deres funktionshæmninger i stedet for på deres potentiale."¹¹ Hensigten var at udvikle inkluderende skoler, der var kendetegnet ved at være i stand til at undervise og uddanne alle børn – også svært handicappede børn (Tetler, 2000). Selvom interessen samlede sig om forholdet mellem børn med handicap og skoleadgang, så peger nedenstående citatudpluk på, at inklusion i Salamanca-erklæringen skal forstås bredere og omhandle flere aspekter af skolevanskeligheder end de vanskeligheder, der knytter sig til et handicap:

"... skolerne bør være i stand til at modtage **alle børn** uanset deres fysiske, intellektuelle, sociale, følelsesmæssige, sproglige situation. Dette gælder både handicappede og særligt begavede børn, gadebørn, børnearbejdere, børn på afsidesliggende steder og børn i nomadebefolkninger, børn i sproglige, etniske eller kulturelle minoriteter og børn i andre marginaliserings- eller udstødningstruede områder eller grupper. Disse forudsætninger skaber en række forskellige krav til skolesystemerne."

(<http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>, s. 4.)

I erklæringen fremgår det, at inklusion er forbundet med krav om ændringer i skolesystemernes struktur og indhold. Hvor integrationsbestrebelsene tidligere drejede sig om at tilpasse den enkelte elev med såkaldte særlige behov til folkeskolens undervisning (Holst, 2008), så blev inklusion i grove træk forstået og udlagt som nogle kvalitetsmæssige og organisatoriske ændringer ved skolen. Med andre ord handler inklusion ikke alene om *placeringer* af børn, men om nogle særlige *kvaliteter* ved den almene undervisning og børns læringsfællesskaber. I nogle sammenhænge – hvilket også antydes i Salamanca-erklæringen – blev arbejdet med inklusion i skolen ikke alene forstået som et skoleinternt anliggende, men som et forhold, der også nødvendiggjorde en inddragelse af lokalsamfundet i arbejdet med at udvikle inkluderende skoler. I erklæringen fremgår forventninger til skoler om at praktisere en pædagogik, der er centreret om

¹¹ Her fra Undervisningsministeriets hjemmeside: 08.03.2017:
<http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>.

den enkelte, hvorved undervisningsdifferentiering blev et centralt element i inklusionstankegangen. Inklusionsdagsordenen kobledes sig således på nogle generelle udviklinger i det danske skolesystem, hvor arbejdet mod den udelte enhedsskole samt en udbredt kritik af den daværende folkeskoles undervisningspraksis som værende rutinepræget og standardiseret, udmøntede sig i, at princippet om undervisningsdifferentiering introduceredes med 1993-loven (Ratner, 2013). I løbet af 1990'erne kom undervisningsdifferentiering og inklusion til at fungere som hinandens betingelser (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016), og i dag ses en tæt sammenhæng mellem de to begreber i både forskning og praksis (se blandt andet Skibsted et al. 2015).

Indførelsen af inklusionsdagsordenen må endvidere ses i lyset af nogle samfundsmæssige udviklingstendenser og problemstillinger. Jens Erik Kristensen (2012) fremhæver med reference til konkurrencestatsbegrebet – som det formuleres ved Ove Kaj Petersen (2011) – at velfærdspolitikken har ændret karakter, indhold og mål. Frem for beskyttelse, forsørgelse og kompensation handler velfærdspolitik i dag om mobilisering, selvforsørgelse og forebyggelse, hvor alle før eller siden skal inkluderes og bidrage produktiv til den nationale concerns vækst og selvopretholdelse i en global økonomi. Inklusion på skoleområde kan i et konkurrencestatsperspektiv forstås som bestræbelsen på at få alle med, fordi alle på sigt skal bidrage til samfundet. Derved ses det, hvorledes samfundsmæssige problemstillinger og udviklingstendenser genfinder sig på skoleområde med en dertilhørende ambition om, at skolen skal virke langsigtet i relation til den nationale økonomi og samfundets fremtidige konkurrenceevne (Kristensen, 2012).

I Salamanca-erklæringen fremgår det, at inklusion omfatter forskellige aspekter af samfundsmæssige problemstillinger knyttet til adgang og udelukkelse fra det almene skolesystem. Trods denne brede forståelse af inklusion, er det alligevel handicapkategorien, der træder tydeligst frem i dokumentet. Det ligger derfor i en naturlig forlængelse af Salamanca-erklæringens fokus på børn med handicap samt en historisk tendens til at udskille denne gruppe børn, at inklusion i flere sammenhænge bliver forstået i relation til børn med såkaldte 'særlige behov' i form af et handicap eller indlæringsvanskeligheder. Gruppen af børn, der begrebsættes som 'børn med særlige behov', voksede yderligere i løbet af 1990'erne og 2000'erne, hvortil kategorien også kom til at omfatte børn med en psykiatrisk diagnose. Den fremherskende neuropsykologiske videnskab og de nye diagnoser, som ADHD og forstyrrelser inden for autismspektret, tilbød nye forklaringer på børn, hvis 'afvigelser' tidligere var blevet opfattet som relateret til social arv,

adfærdsvanskeligheder og indlæringsudfordringer (Ratner, 2013) eller med begrebet 'emotionelt og socialt handicap'. Udviklingen førte til nogle modstridende tendenser, hvor det politiske sigte om inklusion skærpedes samtidig med, at et stigende antal børn ekskluderedes til specialpædagogiske indsatser uden for folkeskolen (Hjörne, 2004, Langager, 2008). De neurologiske diagnoser førte således til en fornyet opfattelse af problemerne som noget inden-i-barnet, der kan/skal behandles.

Ud over de omtalte forståelser af inklusion som rettet mod 'børn med særlige behov' i form af et handicap, indlæringsvanskeligheder eller en diagnose, så omhandler inklusion ifølge Salamanca-erklæringen også forskellige former for sociale problematikker såsom ulige opvækstbetingelser. I Danmark har vi forsøgt at håndtere børns forskellige muligheder knyttet til forskellige opvækstvilkår ved at udvikle en udelt enhedsskole. Trods arbejdet på at bryde med betydningen af social arv og skabe lige uddannelsesmæssige muligheder, så er skolen ikke lykket med sin opgave. Folkeskolereformen fra 2014 er et eksempel på, hvordan man uddannelsespolitisk stadig forsøger at skabe mere lighed i et uddannelsessystem, der giver børn ulige muligheder. I de tre overordnede mål med skolereformerne fremgår det, at "Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater"¹². I flere sammenhænge bliver inklusion også sat i forbindelse med ambitionen om at udligne social ulighed og give børn lige uddannelsesmæssige muligheder trods forskellige sociale opvækstbetingelser. Det ses derved, at inklusion kommer til at spænde over og omhandle forskellige aspekter af nogle grundlæggende problemstillinger vedrørende skolens historiske opgave, dens tilgængelighed og relevans.

At det kan blive uklart, hvad og hvem inklusion retter sig mod, kommer blandt andet til udtryk på Undervisningsministeriets hjemmeside¹³, hvor det fremgår, at inklusion handler om 'børn med særlige behov' og deres deltagelse i den almene undervisning. Den slags formuleringer peger på forståelser af, at inklusionens sigte er de børn, der tidligere blev benævnt med forskellige typer af handicap og segregeret til specialpædagogiske tilbud. Derudover fremtræder der i dokumentet beskrivelser af, at inklusion handler om at udvikle læringsfællesskaber, hvor børn trives og oplever at være en del af fællesskabet. I denne sammenhæng bliver inklusion forstået bredere som alle skolebørns deltagelse, læring og trivsel med en dertilhørende ambition om, at alle elever skal blive så dygtige, de kan. Inklusion har dermed også et alment perspektiv og sigte, der ikke specifikt retter sig mod en særlig gruppe elever, men omhandler hele klassen, dens trivsel og

¹² http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62379/cf_202/Klik_her_for_at_l-se_fakta_om_folkeskolereformen.PDF

¹³ <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Inklusion>

faglige dygtighed. Uklarheden knytter sig også til, at begrebet 'børn med særlige behov' bliver udlagt og forstået som, at alle børn er forskellige og derfor har forskellige og særlige behov. Et eksempel på dette kom til udtryk ved tidligere undervisningsminister Ole Vig Jensens bemærkninger om, at alle børn er unikke, og derfor har 'særlige behov', der gør det meningsfuldt, at alle børn skal stifte bekendtskab med specialundervisningen (Politiken 21. 3. 1994, citeret i Røn Larsen, 2011). Et andet eksempel fremtræder i et oplæg fra Børne- og Kulturchefforeningen, hvor det betones, at specialundervisningen skal afskaffes som særlig kategori, idet al undervisning skal være speciel og rettet mod den enkelte elev (Fra specialundervisning til normalundervisning, citeret i Rasmussen, 2004).

Inklusionsbegrebet reflekterer en historisk praksis, hvor forskellige differentieringsformer har gjort sig gældende, og hvor forståelser af børns deltagelsesvanskeligheder som noget inden-i-barnet, der kalder på individuelt tilrettelagte løsninger, sameksisterer med forståelser af, at problemerne er indlejret i skolen som system. Komplexiteten i problemforståelsen relaterer sig til, at forståelser ikke blot afløser hinanden, men overlapper hinanden, sameksisterer og vikler sig ind i hinanden på nogle til tider modsætningsfyldte måder. Således eksisterer der modsætningsfulde forståelser af skolevanskeligheder som begrundet i neurologiske lidelser og forståelser, der peger på, at problemet er knyttet til skolen som samfundsinstitution. Det bliver dermed uklart, hvad inklusion er et svar på og hvilke vanskeligheder, inklusionen skal løse.

"Inklusion er det seneste årti blevet det overordnede og efterstræbellesværdige mål (...) Der er således store politiske såvel som økonomiske og pædagogiske forventninger til inklusion. Men jo mere omfattende de inkluderende ambitioner og forventninger er blevet, jo mere uklart er det også blevet, hvad der egentligt menes med 'inklusion' " (Kristensen, 2012: 52).

Uklarheden knytter sig endvidere til, at inklusionsbestrebelsene bliver en del af problemet, idet inklusion forudsætter, at der er nogen, der i udgangspunktet ikke kan deltage i skolens praksis. I et inklusionsperspektiv er skolen ikke alene kendetegnet ved social mangfoldig og diversitet, men skolepraksis er kendetegnet ved, at der er børn, der udskilles, ekskluderes og efterfølgende skal hjælpes 'ind' igen. På den baggrund opstår paradokset med at ekskludere for at inkludere. Skolehistorien tegner et billede af, at skolens praksis i udgangspunktet er ekskluderende, idet der

altid har været børn, som skolen har betragtet som uegnede til at deltage i den almene grundskole, og på den baggrund er børnene blevet henvist til andre undervisningstilbud. Skoleproblemer knytter sig således til skolens praksis og dens strukturering af sin historiske kvalificerings- og differentieringsopgave.

Opsamling på skolens differentiering og udskillelsespraksis

Trods et mangeårigt arbejde med at skabe en skole for alle, så har der i historien altid været børn, som skolen ikke har kunnet rumme i det fælles. Det historiske perspektiv på skolens differentiering og udskillelsespraksis bidrager med indsigt i, hvorledes deltagelsesvanskeligheder knytter sig til en skole, der grundlæggende har haft problemer med at skabe adgang og lige muligheder for alle børn. De historiske rødder kan lære os og skærpe vores forståelse af, at deltagelsesvanskeligheder må sættes i sammenhæng med skolens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave og dertilhørende problematikker. Deltagelsesvanskeligheder er med andre ord forbundet med en skole, der stiller sig forskelligt for forskellige børn og giver børn ulige muligheder. Det bliver derved en pointe, at begrebssette deltagelsesvanskeligheder som *skoleproblemer* for at knytte problemerne til skolens praksis.

Skolehistorien viser, at børn, hvis deltagelse bliver opfattet som et problem af skolen, er blevet kategoriseret og begrebsset på forskellige måder knyttet til forskellige tiders forståelser af, hvad problemerne handlede om. Yderligere ses det, at det, der forekommer at være en tids gængse betegnelse, bliver en anden tids skældsord eller problematik. Eksempelvis blev anvendelse af begreberne 'sinke', 'abnorm' eller 'idiot' i første halvdel af 1900-tallet senere udskældt og erstattet af begrebet 'børn med særlige behov' med dertilhørende forståelse af problemets karakter. Når dele af forsknings- og praksisfeltet i dag tager afstand fra begrebet 'børn med særlige behov', så må indførelsen af begrebet ses i lyset af datidens humanistiske bestræbelser på at erstatte begreber, der henviste til defekter og essentielle mangler i barnet, til forståelser af, at det er muligt at gøre noget i forhold til et barns 'særlige behov'. Hvordan deltagelsesvanskeligheder forstås og begrebssettes ser således ud til at være en historisk foranderlig kategori. I det følgende kapitel vil jeg beskæftige mig med den forskningsmæssige udfordring i at udvikle teoretiske begreber, der gør det muligt at udforske deltagelsesvanskeligheder som knyttet til en skolepraksis, der historiske set stiller sig forskelligt for forskellige børn.

Kap. 3: Forskningsmæssige udfordringer og teoretiske opmærksomheder

Indledning

I det foregående kapitel viste jeg, at mens det almindelige skolesystem historisk set har samlet sig i den såkaldte enhedsskole, så er specialundervisningen blevet udbygget, differentieret og specialiseret. Der har således været en institutionaliseret adskillelse af almen- og specialpædagogikken, og forskningen har en tendens til at reproducere disse adskillelser, således at særlige problemstillinger udforskes hver for sig i forskellige forskningsmiljøer (Baltzer & Tetler, 2003). Lidt forenklet kan det beskrives, at den almenpædagogiske forskning inden for skoleområdet har været optaget af pædagogiske problemstillinger med fokus på eksempelvis didaktik, læring og læringsprocesser, hvorimod det specialpædagogiske forskningsområde er etableret med en interesse i at udvikle viden om specialpædagogiske indsatser, indlæringsvanskeligheder og forskellige didaktiske tilgange og strategier til at imødekomme de forskellige vanskeligheder. Formuleret lidt mere kontroversielt kan det siges, at i en dansk kontekst er den almene pædagogik blevet forstået som den pædagogik, der henvender sig til 'normale' børn og unge, hvorimod specialpædagogikken er til for de 'usædvanlige' (Komischke-Konnerup, 2014). I forhold til inklusionsdagsordenen har det særligt været den specialpædagogiske tilgang til skolevanskeligheder, der har gjort sig gældende i bestræbelsen på at minimere antallet af børn, der bliver segregeret fra den almene undervisningen.

I det følgende vil jeg beskæftige mig med den del af inklusionsforskningen, der retter sig mod skolen. Intentionen er at fremskrive nogle forskningsmæssige tendenser, forståelser og udfordringer, der er relevante for afhandlingens problemstilling og analyser. Vægten er lagt på at vise, hvordan man forskningsmæssigt har forsøgt at begrebssette skolevanskeligheder i bestræbelsen på at overskride det, der forekom at være tidligere tiders begrænsende forståelser. Udgangspunktet er den specialpædagogiske forskning qua dens fremtrædende position i inklusionsforskning med fokus på, hvorledes man inden for feltet har forstået vanskelighederne. Feltets omfang og diversitet nødvendiggør en vis kondensering for at give et overskueligt indblik i tendenser og diskussioner, hvilket indebærer, at nogle diskussioner og tematikker kun lige 'slås an'. Hensigten er at vise nogle problematikker og udfordringer, som forskningen står over for i dag.

Efter en diskussion af skolevanskeligheder og inklusion inddrager jeg forskningsprojekter, der udforsker børns deltagelsesmuligheder i skolen med afsæt i børns perspektiver på deres skoleliv. Projekterne er inddraget, fordi de har været udgangspunkt og inspirationskilde for nærværende ph.d.-projekts teoretiske afsæt og analytiske fokus. Kapitlet afsluttes med en introduktion af nogle teoretiske opmærksomheder i bestræbelsen på at udforske deltagelsesvanskeligheder som knyttet til situerede samspil i en historisk praksis.

Specialpædagogiske forståelser af skolevanskeligheder

I gennemgangen af den skoleorienterede inklusionsforskning har den specialpædagogiske tilgang – der internationalt benævnes ”special education” – en vis tyngde. Tendensen til at udforske inklusion i sammenhæng med specialpædagogikken ser ud til at gøre sig gældende nationalt (se blandt andet Egelund, 2009; Hedegaard-Sørensen, 2013; Tetler, 2009a, 2011) såvel som international (Allen, 2016; Ferguson, 1995, 2008; Slee, 2011). Ifølge David Skidmore (2004) kan specialpædagogisk forskning inddeles i tre paradigmer, der på forskellig vis begrebsætter ’særlige behov’. Paradigmerne benævnes henholdsvis et psyko-medicinsk paradigme, et sociologisk paradigme og et organisatorisk orienteret paradigme. Med inspiration fra Maja Røn Larsen (2011) anvender jeg begrebet forståelsesformer, der gør det muligt at løsne grænserne mellem de tre tilgange i en forståelse af, at de sameksisterer og blander sig med hinanden, hvilket er en tendens, der ses både i forskning og praksis (Tetler & Baltzer, 2003; Skidmore, 2004). Paradigmebegrebet har derimod en tendens til at trække grænser, idet begrebet signalerer en historisk ’rækkefølge’, hvor den ene forståelse afløser den anden i et konfliktuelt opgør (Røn Larsen, 2011).

Inden for det specialpædagogiske felt er det en gennemgående opfattelse, at den psyko-medicinske tilgang er udgangspunktet for den specialpædagogiske forskning (se eksempelvis Tetler, 2009a; Skidmore, 2004; Skrtic, 1991). I den psyko-medicinske forståelsesform skal årsagen til deltagelsesvanskeligheder findes i barnets psykologiske, biologiske eller neurologiske dysfunktioner. Problemet ses således iboende det enkelte barn, og specialpædagogikkens opgave bliver at sætte kompenserende ind. Denne forståelse af vanskeligheder karakteriseres inden for handicapforskningen som den ’individuelle model’, idet der er stor opmærksomhed rettet mod det enkelte individ, som bærer af problemet (Tetler, 2013). Skolevanskeligheder bliver inden for denne forståelsesramme henvist til forhold i det enkelte barn, og der er således en tendens til, at de sammenhænge og kontekster, hvor vanskelighederne optræder, unddrager sig det analytiske

fokus. I stedet for analyser af kontekstens betydning for deltagelsesvanskeligheder bliver man optaget af at udvikle teorier, der indeholder metoder til at undersøge, beskrive og analysere årsagerne til fejludviklinger. Indfaldsvinklen er, at jo mere præcist det individuelle barns dysfunktion kan klarlægges, jo mere præcist og målrettet kan den specialpædagogiske indsats tilrettelægges. Skolens udskillelsespraksis kan med afsæt i denne forståelse begrundes med henvisning til enkelte børns dysfunktioner af psykologisk, biologisk eller neurologisk karakter.

Historisk er de psyko-medicinske forståelsesmåder anvendt som begrundelse for udviklingen af de første intelligencetest, der som tidligere nævnt havde sorteringen af elever for øje. Trods en omfattende kritik af den psyko-medicinske individualiserede forståelsesramme i begyndelsen af 1960'erne og særligt i 1980'erne, er denne tilgang til skoleproblemer ikke blevet afløst af andre forståelsesformer (jævnfør den tidligere pointe i kapitel 2, at forståelser ikke blot afløser hinanden, men sameksisterer og vikler sig ind i hinanden på nogle til tider modsætningsfyldte måder). Eksistensen og betydningen af den psyko-medicinske forståelsesramme kan aktuelt ses i en stigning og differentiering af neurologiske diagnoser med dertilhørende foranstaltninger i form af særlige indsatser og tilgange, der retter sig mod at afhjælpe den enkeltes vanskeligheder. Ligeledes er intelligencetesten og dens betydning i udpegningsprocesser ikke forsvundet (Bendixen, 2008), men eksisterer sammen med en bred vifte af andre testformer og screeningsmateriale, der kan fastlægge og diagnosticere årsagerne til vanskeligheder i børns skoleliv.

Indførelsen af inklusionsbegrebet hænger blandt andet sammen med en omfattende kritik af den individualiserende problemudpegningspraksis, der eksisterer med de psyko-medicinske forståelseskategorier, og som har været en del af især den specialpædagogiske forskning gennem årene (Baltzer & Tetler, 2003; Skidmore, 2004; Skrtic, 1995). På den baggrund blev man optaget af at kigge på det omgivende miljø og dets betydning for vanskeligheder i børns skoleliv. Den sociologiske forståelsesform, der tager form i løbet af 1960'erne, retter opmærksomheden mod de samfundsmæssige betydninger i forbindelse med skolevanskeligheder. 'Særlige behov' bliver i dette perspektiv ikke forstået som et individuelt problem, men et samfundsmæssigt problem (Tetler, 2013), hvorved man forsøgte at flytte problemfokus væk fra det enkelte barns dysfunktioner og i stedet forholde sig til samfundets strukturer og systemer som medproducent af vanskeligheder (Skrtic, 1991). I dette perspektiv er man forskningsmæssigt optaget af skolen som sorteringsmekanisme, der bidrager til at reproducere de eksisterende sociale uligheder (Tomlinson, 1995). Den sociologiske forståelsesform har gjort sig gældende i debatter om, at skolen som

system bidrager til ulighed, først i form af et skoledifferentieret skolesystem med ulige uddannelsesmuligheder, og senere bliver dette ulighedsforhold noget, der gør sig gældende internt som et aspekt ved den udelte enhedsskole. Kirsten Baltzer og Susan Tetler peger i den sammenhæng på, at trods kritikken af skolen som sorteringsmekanisme, er der ikke udviklet andre alternativer til den aktuelle skolepraksis (Baltzer & Tetler, 2003).

I den organisatoriske forståelsesform er man forskningsmæssigt optaget af at forstå 'særlige behov' som et resultat af den måde, skoler aktuelt er organiseret på (Ainscow; 2008; Ferguson, 1995; Skrtic, 1991). Med antagelsen om, at skolevanskeligheder ikke skyldes mangler eller dysfunktioner ved den enkelte, rettes blikket ved den tredje forståelsesform mod skolens indhold, dens måder at organisere undervisningen på, dens brug af arbejdsformer m.m. Det er en almindelig opfattelse, at det er mangler ved skolen, som skaber problemer for nogle af dens elever, og derfor må indsatsen rettes mod at udvikle skoler, der er i stand til at imødekomme den store variation af erfaringer, interesser og behov, som kendetegner skolens elever (Alenkær, 2008b; Ferguson, 1995, 2008; McDermott & Varenne, 1998; Tetler, 2013). Dianne Ferguson pointerer i den sammenhæng, at det ikke handler om små justeringer, men om en mere systematisk tilgang til skoleudvikling, hvor skolernes praksis tages op til fornyet overvejelse (Ferguson, 2008). Arbejdet retter sig mod at identificere barrierer for deltagelse og læring, og efterfølgende udvikle skolen i en retning, hvor barriererne overskrides. Et eksempel på denne tilgang er "Index for Inclusion" (Boothe & Ainscow, 2002), hvis formål er at udvikle skoler med udgangspunkt i en grundlæggende forståelse af, at alle, der har med skole at gøre, såsom skolens ledelse, medarbejdere, elever, forældre, lokalsamfund og politikere, skal inddrages i arbejdet. Inklusion opfattes i dette perspektiv som en reform af den almene skole med henblik på at skabe en skolekultur, der accepterer og anerkender alle børn og unge (Tetler, 2011).

I relation til de tre forståelsesformer (paradigmer), hvis fokus er henholdsvis det enkelte individ, samfundet og skolens organisationsform, peger David Skidmore på, at der er en tendens til, at de tre tilgange forklarer et komplekst fænomen med forenkede årsagsforklaringer, hvor samspil og sammenhænge glider ud af det analytiske fokus:

"In general, I would argue that the three paradigms share the common fault of **reductionism**, that is the tendency to explain an intrinsically complex phenomenon in terms of a single unidirectional model of causation, and (concomitantly) to propose a single form of intervention as a complete and adequately solution to the problem.

Learning difficulties are conceptualized as the products of factors located within the individual, **or** the society at large, **or** the school, but the possibility of interaction between factors operating at the different levels of analysis is overlooked.” (Skidmore, 2008: 11)

Forskningsfeltet kan siges at være præget af dualistiske forståelser, der enten forstår 'særlige behov' i relation til det enkelte individ eller fokuserer på samfundsmæssige og organisatoriske faktorer, der virker ekskluderende og marginaliserende. Der er således en tendens til, at de forskellige aspekter bliver forstået og udforsket hver for sig og ikke, hvordan de hænger sammen og får betydning for, hvordan skolevanskeligheder opstår og udvikler sig. Man kan sige det på den måde, at først var fokus rettet mod den enkelte, og hvad der blev betragtet som individuelle vanskeligheder, og dernæst blev opmærksomheden rettet mod det sociale, men på abstrakte måder. Begreber og formuleringer som 'barrierer' og 'interaction between factors' illustrerer den begrebsmæssige udfordring i at forstå skoleproblemer på konkrete måder, hvor problemerne relaterer sig til, at børn deltager i en konfliktuel praksis med modsætningsfulde dagsordener. Selvom forskningen har gjort progressive forsøg på at forstå sammenhænge mellem den enkelte og konteksten, er der alligevel en tendens til, at betingelsessiden og dialektikken ikke inddrages i problemforståelsen. Den forskningsmæssige udfordring består dermed i at udvikle teoretiske begreber, der gør det muligt at udforske deltagelsesvanskelighederne som knyttet til den enkeltes muligheder i en skolepraksis, der historisk set stiller sig forskelligt for forskellige børn.

Det sociologiske perspektiv bidrager med forståelser af skolen som en samfundsinstitution, der har en tendens til at reproducere og fastholde social ulighed. I dette perspektiv fremstår skolen som en overordnet determinerende struktur, der i begrænset grad levner plads til forståelser af, at den enkelte handler reproducerende og transformerende i forhold til sociale strukturer. En modsat problemstilling gør sig gældende, når problemer tilskrives enkelte børn, hvor skolens dobbeltheder og potentielle konflikter, der knytter sig til dens kvalificerings- og differentieringsopgave, fortoner sig og ikke bliver en del af problemforståelsen. En lignende reducering og manglende dialektik gør sig gældende, når perspektivet er den organisatoriske forståelsesform. Den forskningsmæssige opgave består således i at udvikle begreber, der gør det muligt at forbinde og forstå fænomener i sammenhæng med hinanden på måder, der ikke virker reducerende på problemets kompleksitet.

Inden for forskningen er skoleproblemer blevet begrebsat på forskellige måder for at overskride begrænsninger og problematikker ved tidligere forståelser. Blandt andet har man inden for inklusionsforskningen forsøgt at forstå problemet som situeret for på den måde at sammentænke de tre forståelsesformer. Susan Tetler (2013) beskriver, hvorledes et situeret perspektiv på skolevanskeligheder gør det muligt at forstå problemet som forankret i den konkrete situation:

”I stedet for at se problemet enten iboende det enkelte barn (med risiko for at stigmatisere barnet) eller iboende skolen som organisation (med risiko for at usynliggøre problemet) ses **problemet som situeret**, dvs. forankret i den konkrete situation i en relation mellem den enkelte elev og hans/hendes omgivelser.” (Tetler, 2013; 235)

Ambitionen med den situerede problemforståelse er således at overskride reduktionisme ved både at inddrage det individuelle barn og den kontekst, hvori skolevanskelighederne udspiller sig, i problemforståelsen (Tetler, 2009a, 2013; Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016). Opgaven består i at få de mange aspekter med i analyserne og i forståelsen af, hvad problemerne handler om, så skolevanskeligheder bliver forbundet med den enkeltes deltagelsesmuligheder knyttet til situerede samspil i fællesskaber med andre deltagere, der skaber betingelser for hinandens deltagelse. Derudover handler den forskningsmæssige udfordring om, at den konkrete situation er forbundet med sociale praksisstrukturer (Dreier, 2008, 2016), hvilket indebærer, at skolevanskeligheder, som de udvikler sig i de specifikke situationer, forbinder sig til samfundsmæssige problemstillinger, organiseringer og prioriteringer.

Generelt synes megen forskning at opfordre til at ’inddrage konteksten’, men ofte sættes fokus på relationer og positioner i klasseværelset og ikke på det forhold, at børn og lærere har relationer til og samspil med hinanden i en ganske særlig historisk kontekst (Højholt & Schwartz, in prep.). Tilbøjeligheden til, at konteksten reduceres eller fortoner sig, forklarer Ole V. Rasmussen (2004) med henvisning til, at konteksten ofte forekommer diffus og abstrakt. Når konteksten forekommer diffus, så bliver det ligeledes diffust, hvad problemerne er en del af. I stedet bliver det barnet, der ’har vanskeligheder’ eller ’børn der er vanskeligheder med’, hvorved hjælpen retter sig individuelt og omfatter ”*ikke de rum som børn er i vanskeligheder i*” (Rasmussen, 2004: 411).

Problemstillingen peger på, at vi mangler begreber til at begribe sammenhænge mellem situerede samspil og institutionelle betingelser, og der er brug for et skærpet blik på historiske problemstillinger som indlejret i aktuelle konflikter og modsætningsfyldte sager for at få en mere sammensat forståelse af, hvad vanskelighederne ser ud til at handle om. Trods en 'vending mod konteksten'¹⁴, så ligger der en forholdsvis stor forskningsmæssig opgave i at udvikle viden om, hvordan deltagelsesvanskeligheder opstår og udvikler sig for konkrete børn i konkrete fællesskaber knyttet til konkrete situationer i en skolepraksis med historiske problemstillinger og modsætningsfyldte krav. Rasmussen (2004) påpeger, at selv om udgangspunktet i flere sammenhænge er en relationel forståelse, hvilket vil sige, at problemerne både omfatter det individuelle barn, men også fællesskabernes måde at fungere på, så ender det alligevel med, at vanskelighederne begribes som forhold i individet. Når det bliver vanskeligt at bevare det relationelle perspektiv i problemforståelsen, så skyldes det ifølge Rasmussen, at vi mangler viden og begreber, der gør det muligt at fastholde dobbeltheden. Charlotte Højholt og Maj Røn Larsen påpeger den sammen problematik, idet de skriver:

"Trods brede bestræbelser på at arbejde mere kontekstuel står vi altså med fælles udfordringer i forhold til at forstå 'det sociale' og de sociale praksisser, hvori vanskelighederne opstår. Vi mangler fortsat begreber for menneskers konkrete samspil med hinanden i særlige sociale og institutionelle sammenhænge" (Højholt & Røn Larsen, 2016: 122)

Den forskningsmæssige udfordring består altså i, hvordan vi kan udvikle begrebsmæssige muligheder for at forstå sammenhænge i en skolepraksis. Et historisk blik på forskningsfeltet viser, at det er en kompleks problemstilling, som det er vanskeligt at få greb om og udvikle fyldestgørende begreber til at analysere og forstå med. Vanskeligheden med at forstå skoleproblemer som et komplekst fænomen ser ud til at indebære, at det ligeledes er vanskeligt at begrebs sætte, hvad inklusion ser ud til at handle om. I forskningen er der en tendens til, at inklusionsbegrebet forbliver på et abstrakt og ideologisk plan, hvorved det ikke bliver forstået og sat i forbindelse med det levede skoleliv, hvor børn og lærere har samspil med og relationer til hinanden. Man kan også sige det på den måde, at når problemforståelsen er uklar, så bliver det

¹⁴ Formuleringen "en vending mod konteksten" er inspireret af Ole v. Rasmussen (2004), der dog bruger det sproglige udtryk "en halv vending mod konteksten" i hans kritik af, at problemer individualiseres trods bestræbelsen på at forstå dem kontekstuel.

ligeledes uklart, hvad det er for nogle udfordringer, inklusionen skal bidrage til at løse. Samtidig kan inklusionsbegrebet ses som en del af problemet, idet inklusion, som tidligere beskrevet, illustrerer, at social praksis ikke alene er kendetegnet ved social mangfoldighed, men også, at der er nogen, der er 'anderledes', 'falder ved siden af' og derfor skal 'hjælpes ind'.

Inklusion som et kvalitativt begreb

I nærværende afsnit er jeg optaget af, hvordan man inden for forskningen har arbejdet med at begrebssette inklusion. Jeg er optaget af den forskning, der arbejder med et inklusionsbegreb i relation til skole, og hvad inklusion ser ud til at handle om i forhold til børns deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber. På den baggrund har jeg læst på tværs af forskellige projekter for at søge forskningens bud på, hvad det vil sige at være inkluderet, og hvilke kvalitative aspekter deltagelsen skal have, hvis inklusion ikke blot skal blive et spørgsmål om adgang og placering (dette var et aspekt, som jeg var inde på i kapitel 1). Det er således en afsøgning af, hvordan man forskningsmæssigt forstår og indholdsudfylder inklusionsbegrebet. I forskningsgennemgangen forekommer det påfaldende, hvor lidt viden vi har om, hvad inklusion vil sige i en skolepraksis i forhold til elever og læreres fælles liv med hinanden. Flere forskningsprojekter beskæftiger sig med inklusion på et ideologisk plan i form af et rettighedsperspektiv baseret på værdier som social retfærdighed og lighed.

“(...) inclusion is generally understood around the world as part of a human rights agenda that demands access to, and equity in, education.” (Florian, 2008: 202)

Denne forståelse af inklusion er i tråd med Salamanca-erklæringen, hvor inklusion bliver fremsat som et grundlæggende spørgsmål om menneskerettigheder og alle elevers ret til deltagelse i den almene skole. I flere sammenhænge forbliver inklusion på det værdimæssige og ideologiske plan, og inklusionsbegrebet kan derfor virke abstrakt, da der ikke gives nærmere indhold og præcisering af, hvad der kendetegner en inkluderende praksis. Der synes at være begrænset med litteratur, der beskæftiger sig med at omsætte inklusions værdier til det levede skoleliv, når forståelsen er, at inklusion ikke blot handler om placeringer (se kapitel 2 for forståelsen af, at inklusion omhandler nogle kvalitative aspekter ved skolelivet). Det ideologiske udgangspunkt giver en vis åbenhed for fortolkninger, og der ses i forskningen en tendens til, at inklusion er et begreb, der bruges i mange

forskellige sammenhænge og med forskellige betydninger (Ainscow et al., 2006). Lani Florian peger i den sammenhæng på, at inklusionsbegrebet har en tendens til at blive forstået for 'smalt' eller for 'bredt', hvor begrebet både i den 'smalle' og den 'brede' udgave ikke får betydning for og i praksis:

“There is uneasiness about the term ‘inclusion’. On the one hand, it has been observed that narrow conceptualisations have resulted in simply replacing the word ‘special’ with ‘inclusive’ and nothing much has changed. On the other hand, there is a fear that the definition has become so broad that it is meaningless or, worse, that educationally important differences are being overlooked.” (Florian, 2008; 206)

Den del af forskningen, der knytter ord til, hvad inklusion indebærer i praksis, anvender ofte formuleringer om, at inklusion handler om børns mulighed for aktiv deltagelse og oplevelsen af at være fuldgældige medlemmer af læringsfællesskabet (se eksempler på dette i Ferguson, 2008; Tetler, 2013). Spørgsmålet bliver imidlertid, hvad det vil sige at deltage aktivt, og hvad der i en skolesammenhæng forekommer at være en legitim deltagelsesmåde. Flere børn i mit empiriske materiale deltager på måder, der må karakteriseres som aktive, men deres deltagelsesmåde genkendes ikke som en relevant og legitim deltagelsesmåde i en skolesammenhæng. Ligeledes forekommer det uklart, hvad det i praksis betyder at være en fuldgældig deltager. Det ser ud til, at vi med de to nævnte begreber tilbydes forståelser, der gør det muligt at begrebssætte, at inklusion handler om deltagelsesmuligheder, der overskrider det passive. Men der savnes en videreudvikling og differentiering af begrebet, så det bliver muligt at analysere forskellige aspekter ved deltagelsen, og hvad der karakteriserer en inkluderende praksis.

Peter Farrell (2004) kommer det lidt nærmere, idet han beskriver fire forhold, der skal være opfyldt, før der er tale om inklusion i praksis. De fire forhold begrebssættes som henholdsvis ”tilstedeværelse”, ”accept”, ”deltagelse” og ”præstation/læring”. Farrell indholdsudfylder begreberne på følgende måde:

“**Presence** refers to extent to which pupils attend lessons in mainstream settings in local schools and committees. (This is similar to the previous notion of ‘integration’). **Acceptance** refers to the extent to which other staff and pupils welcome all pupils as full and active members of their community. **Participation** refers to the extent to

which all pupils contribute actively in all the school's activities. **Achievement** refers to the extent to which pupils learn and develop positive views of themselves." (Farrell, 2004: 8).

Farrells inklusionsbegreb bidrager med væsentlige aspekter, idet det bliver muligt at fastholde, at inklusion ikke blot handler om placeringer af elever, men om kvaliteter ved skolen og dens læringsfællesskaber. Det kvalitetsmæssige refererer blandt andet til, at deltagelsen skal have sådan en karakter, at eleverne udvikler "positive views of themselves" (ibid.). I forhold til de fire forhold, der skal gøre sig gældende, før der er tale om inklusion, bemærker Thomas Szulevicz (2014), at Farrells inklusionsforståelse er konkret og operationaliserbar, idet man som lærer, psykolog, forælder eller forsker har nogle konkrete parametre at vurdere et enkelt barns inklusionsproces ud fra. Implicit fremgår det, at det er væsentligt at have nogle forståelser af, hvad inklusion betyder i praksis. De fire aspekter ved Farrells inklusionsbegreb konkretiserer inklusionsbegrebet og skærper blikket på nogle aspekter ved børns skoleliv, som det er værd at kigge efter. Det kan undersøges, om barnet er tilstede og deltager sammen med andre elever i skolens faglige og sociale fællesskaber, og det kan udforskes, om barnets deltagelse ser ud til at blive accepteret af de andre. Dog er det vanskeligt at få indblik i, om barnet udvikler "positive views of themselves". Som jeg læser Farrells inklusionsforståelse, så er udviklingen af en positiv selvopfattelse et væsentligt aspekt af hans inklusionsforståelse. Samtidig er det netop det forhold, som det kan være vanskeligt at få greb om.

I andre forskningsprojekter ses det, hvorledes der arbejdes med at opdele inklusionsbegrebet i forskellige dimensioner. Et eksempel på dette er Ane Qvortrup og Thomas R. S. Albrechtsens arbejde, hvor de introducerer en gradbøjning af inklusionsbegrebet i forhold til, at inklusion handler om at være mere eller mindre med (Qvortrup & Albrechtsen, 2014). Hvad det vil sige at 'være med' bliver ikke nærmere præciseret, men der peges på, at det handler om tilhørsforhold og tilstedeværelse blandt andre. Foruden en gradbøjning i et 'mere eller mindre', så bliver inklusionsbegrebet yderligere opdelt i tre dimensioner:

1. Fysisk inklusion og eksklusion, som forskellen mellem tilstedeværelse og fravær.
2. Social inklusion og eksklusion, som forskellen mellem deltagelse og ikke-deltagelse.

3. Psykisk inklusion og eksklusion, som forskellen mellem individers oplevede inklusion og eksklusion.” (A. Qvortrup, 2013; L. Qvortrup, 2012 citeret i Qvortrup & Albrechtsen, 2014: 67)

Bestræbelsen på at skabe overblik og indblik i inklusionsbegrebet ved at opdele og gradebøje gør det for mig at se uklart, hvad inklusion handler om. Den uklarhed hænger blandet andet sammen med, at der tales om inklusion i de tilfælde, hvor eleven blot er fysisk til stede i en klasse eller et fællesskab. I det hele taget bliver det med Qvortrup og Albrechtsens opdeling vanskeligt at få greb om, hvad det vil sige at være inkluderet, og der er i den henseende – med reference til Florian (2008) – risiko for, at inklusionsbegrebet bliver meningsløst i en skolepraksis. Det giver i mit perspektiv ikke mening at adskille og skelne mellem forskellige aspekter af inklusion, da de forskellige aspekter må forstås i sammenhæng med hinanden. Således kan man ikke være socialt inkluderet i form af deltagelse i en aktivitet, hvis man samtidig har en oplevelse af ikke at være en del af fællesskabet. Hos Qvortrup og Albrechtsen bliver inklusion et spørgsmål om forskellige grader af 'at være med' og omhandler den enkeltes deltagelse, men det fællesskab og den praksis, hvori deltagelsen finder sted, ser ikke ud til at blive inddraget i inklusionsforståelsen.

Selv om Peter Farrell (2004) til en vis grad inddrager konteksten i form af, at inklusion indebærer de andres accept af den enkeltes tilstedeværelse, så forekommer det at være en forenklet og diffus kontekst (jf. Rasmussen, 2004), hvor det stadig er det individuelle fokus, der er fremtrædende. Det individuelle fokus, som det blandt andet fremtræder hos Farrell, Qvortrup og Albrechtsen, knytter sig til problemforståelser, hvor børns engagementer, samspil og sociale dynamikker og skolens historiske dobbeltheder og problematikker har en tendens til at forsvinde i forståelsen af, hvad det er for nogle skoleproblemer, som inklusionen skal håndtere. Den forskningsmæssige udfordring består i at udvikle begreber, hvor inklusion ikke alene bliver et spørgsmål om at *være med*, men et spørgsmål om *måder at være med på*. Men også hvor måderne 'at være med på' knytter sig til skolens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave. Det ser ud til, at forskningen har vanskeligt ved at begrebssette de kvalitative sider ved inklusionsbegrebet, så det dels overskrider placeringstankegangen, og dels får betydning i skolens hverdagspraksis.

Inklusion og deltagelsesmuligheder udforsket fra børns perspektiver

Selvom der er nogle forskningsmæssige udfordringer inden for feltet i relation til inklusionsspørgsmålet, så er der forskningsprojekter, der bidrager med viden om forholdet mellem den enkeltes deltagelse og deltagelsens kontekst. I det følgende vil jeg opholde mig ved den forskning, der udforsker deltagelsesvanskeligheder i skolen med afsæt i børns perspektiver på deres skoleliv. Mit forskningsprojekt lægger sig i forlængelse af flere andre nyere forskningsprojekter (eksempelvis Højholt, 2001, 2016; Morin, 2007; K. Kousholt, 2012, 2016; Røn Larsen, 2011; Stanek, 2011), der med et dialektisk udgangspunkt har fundet det frugtbart at tage udgangspunkt i børns perspektiver, da den vinkel på skolepraksis kan hjælpe os med at få øje på sammenhænge mellem den enkeltes handlinger og handlingernes kontekst. Jeg vil trække et lille udpluk af projekter frem, hvis tilgange og forståelser har været inspirationskilder i forhold til forståelser og problemstillinger i projektet, som nærværende afhandling bygger på.

Det første forskningsprojekt, jeg kort vil opholde mig ved, er en undersøgelse af elevers perspektiver på inklusion (Szulevicz et al., 2014). Det empiriske materiale består af interviews med 10 elever og observationer af dem i henholdsvis undervisningen og frikvartererne. Interessen i observationerne rettes mod elevernes positioner i klassefællesskabet, det generelle klima i klassen, lærerens rolle i klassen, elevernes deltagelse i henholdsvis faglige aktiviteter i timerne og elevernes deltagelse i fællesskabet i frikvartererne. Undersøgelsens metodevalg og tilgang til problemstillingen overskrider derved andre undersøgelsers ensidige fokus på det verbaliserede sprog ved også at udforske elevernes situerede deltagelse i klassefællesskabet (de andre undersøgelser, jeg refererer til, indgår i kapitel 1). Den pågældende undersøgelse peger på, at de såkaldte 'inkluderede elever' er optaget af ikke at skille sig for meget ud i forhold til klassekammeraterne. Det fremgik af interviewene, at relationen til de andre klassekammerater har betydning for, hvordan børnene trives i skolen. I undersøgelsen påpeges det, at inklusion ikke omhandler såkaldte 'inklusionsbørn' og deres trivsel, men inklusion vedrører et fokus på hele klassens læringsmiljø, hvor alle elever – uanset forudsætninger – er deltagende medlemmer.

I Charlotte Højholts ph.d.-projekt (2001) følges børn fra børnehaven og ind i skolens første år. I projektet undersøges det blandt andet, hvordan pædagoger, lærere, forældre og psykologer samarbejder om børns deltagelse, og det belyses i den sammenhæng, hvordan vanskeligheder i skolen hænger nært sammen med konflikter mellem de forskellige parter omkring børnene. På baggrund af observationer og interviews peger Højholt yderligere på, at børns handlinger må forstås i relation til de sammenhænge, de deltager i, og hvad der er på spil de

pågældende steder. I forhold til udgangspunktet for min egen undersøgelse er det en væsentlig pointe, at børnene er optaget af hinanden, fællesskabet, og at de bruger hinanden til at orientere sig i skolelivet.

En lignende pointe finder man i Anja Staneks afhandling (2011), der omhandler børns fællesskabsdannelse i overgangen mellem børnehave og skole, hvilket udforskes gennem et analytisk børneperspektiv. Staneks forskning understreger pointen om, at børnene bruger hinanden til at orientere sig i de forskellige sammenhænge, og børnene er optaget af 'være med', og de er engageret i fællesskaberne med hinanden. I den sammenhæng viser Stanek, at de deltagelsesvanskeligheder, der udvikler sig for nogle børn, og som lærerne forstår i relation til den enkeltes adfærd og temperament, hænger sammen med bevægelser og dynamikker i fællesskaberne og relationerne mellem børnene. Deltagelsesvanskeligheder knytter sig til manglende adgang til børnefællesskaberne, der tillige får betydning for den faglige udvikling.

Endvidere viser Maja Røn Larsen (2011) i sin afhandling, at hvad der for lærere forekommer at være en dreng med adfærdsvanskeligheder og opmærksomhedsforstyrrelser, nærmere handler om en drengs vanskelige betingelser for at deltage og få opmærksomhed i klassefællesskabet. Uro, afbrydelser og ballade i undervisningen hænger ifølge Røn Larsens analyser sammen med engagement i fællesskabet og bestræbelsen på at skaffe sig adgang. En væsentlig pointe bliver, at den pågældende drengs handlinger ser ud til at være forbundet med hans intentioner om at 'være med' blandt klassens drenge, hvilket samtidigt knytter sig til den måde, de andre drenge i drengefællesskabet stiller sig som betingelser for hans muligheder for at 'være med'. Ballade og mærkelige handlinger kan i den sammenhæng ses som bestræbelsen på at få adgang og lov til at blive en del af fællesskabet.

I Anne Morins afhandling (2007) får man blik for, at det har betydning for børns skoleliv og deres deltagelse i fællesskabet, når de trækkes ud af klassefællesskabet i forbindelse med specialpædagogiske indsatser. Undersøgelsen går på tværs af børns deltagelse i almen- og specialundervisningen i folkeskolen, og Morin følger i den forbindelse to klasser fra børnehaveklasse til 2. klasse med fokus på de børn, der undervejs får tilbudt specialpædagogisk støtte. Morin peger i analysen på, at børnene, der udtages til specialundervisning, på samme måde som deres klassekammerater i almenklassen er optaget af fællesskabet og orienterer sig efter hinanden. Den orientering får imidlertid vanskelige betingelser for de børn, der skal bevæge sig på tværs af de to undervisningsarrangementer.

Samlende kan det siges, at forskning, der inddrager et analytisk børneperspektiv, viser børns betydning for hinanden. Børnene er rettede mod at være med i børnefællesskaberne, og børnene udgør betingelser for hinandens læring og udvikling på godt og ondt. De bruger hinanden i deres skoleliv, de engagerer sig i de faglige udfordringer sammen, og de er optaget af fællesskabets dynamikker, bevægelser og positioneringer (Højholt, 2001; Kousholt, 2006; Schwartz, 2007; Morin, 2007; Stanek, 2011). Charlotte Højholt og Dorte Kousholt opsummerer de sidste årtiers empiriske studier i børns hverdagsliv på følgende måde:

“Due to the last decades of empirical studies in children’s everyday lives, we know that children’s interplay has a major significance for their personal processes of learning and development, and that children’s perspectives are directed towards each other (...) Observations of children in difficulties show their concerns in relation to belonging to social communities and their personal experiences with social conflicts and exclusion.” (Højholt & Kousholt, 2017)

Resultater og analytiske pointer fra ovenfor nævnte forskningsprojekter er centrale for nærværende ph.d.-projekts afsæt og analytiske fokus. Det er således projektets udgangspunkt, at inklusion vedrører et fokus på hele klassens læringsfællesskab, at børn er optaget af at ’være med’ blandt andre børn, og at børn udgør betingelser for hinandens deltagelse og læring. Inklusion handler i denne sammenhæng om at arbejde med børns mulighed for deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber med en forståelse af, at det faglige og sociale hører sammen i social praksis. Flere af de ovenfor nævnte forskningsprojekter viser, at vanskeligheder i de sociale fællesskaber i skolen får betydning for børnenes deltagelse i de faglige aktiviteter, ligesom det modsatte kan gøre sig gældende. Det er derved en pointe, at børns sociale liv og læring ikke er to adskilte størrelser men hænger sammen, hvilket indebærer, at undervisning må ses som både en faglig og social praksis. Dette aspekt pointeres blandt andet i en undersøgelse af inklusion og undervisningsdifferentiering udarbejdet af Lotte Hedegaard-Sørensen og Sine P. Grumløses, hvori de peger på:

”... at deres (børnenes) deltagelse i undervisningen er betinget af, hvorvidt de føler sig inkluderet eller ekskluderet i forhold til klassens børnefællesskaber. Desuden viser det sig, at de børn, der har svært ved at deltage i undervisningen på den forventelige måde (...) alle er børn, der **ikke** trives i klassens sociale fællesskaber og på spørgsmålet om,

hvorvidt det er rart at være i klassen, svarer de entydigt ”nej”” (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016: 23)

Det sociale fokus i min tilgang til problemstillingen er ikke et fravalg af eller tilsidesættelse af den faglige undervisning og dens læringsdagsorden, men en forståelse af, at det faglige og det sociale hænger sammen. Man kan også formulere det på den måde, at det er to sider af samme sag for derved at fremhæve, at de er aspekter af det samme. Det drejer sig således ikke ’bare’ om børn, der bøvler med at være med, bliver udelukket og ekskluderet af fællesskabet, men om sociale processer og dynamikker, der finder sted i en praksis med nogle særlige historiske problemstillinger. Ambitionen om at begribe det sociale og det faglige i en sammenhæng knyttet til en historisk skolepraksis, skaber nogle særlige teoretiske opmærksomheder.

I de følgende afsnit vil jeg udfolde, hvorledes en teoretisering af læring som knyttet til deltagelse i fælles sociale praksisser (Dreier, 1999, 2000, 2001, 2008, Lave & Wenger, 1991; Lave, 1999) leder opmærksomheden mod de sammenhænge, som børnene skal deltage i, når de skal lære. Herefter vil jeg præsentere det teoretiske begreb ’livsførelse’, der bidrager til at udforske sammenhænge mellem deltagelsen og deltagelsens kontekst, og hvorledes samfundsmæssige strukturer får personlig betydning i det levede skoleliv. Med andre ord ser jeg livsførelsesbegrebet som en mulighed for og tilgang til at analysere, hvordan deltagelsesmuligheder, relationer, samspil og vanskeligheder i fællesskaber er forbundet med skolens historiske sager og problematikker. Begrebet ’sager’ henviser til Erik Axels forståelse af, at mennesker samarbejder om fælles sager, om ting, der er sammensatte og modsigelsesfyldte (Axel, 2009).

Læring gennem deltagelse – en teoretisk pointe

I det følgende afsnit præsenteres afhandlingens teoretiske referenceramme i forhold til deltagelses- og læringsbegrebet. Jeg har i afhandlingens første kapitel præsenteret det teoretiske begreb ’deltagelse’, og hvorledes det må forstås som et dobbelt forhold. Begrundelsen for denne tidlige præsentation skyldes, at begrebet dels forekommer at være et grundbegrebet inden for kritisk psykologi, og dels er det centralt i projektets problemstilling, tilgang og vidensambition. Det ses, at deltagelsesbegrebet bruges som et hverdagsbegreb i forskellige sammenhænge uden den dobbelthed, som knytter sig til den teoretiske forståelse. På den baggrund var det væsentlig at få præsenteret begrebet og den dertilhørende forståelse af dialektikken mellem deltagelsen og

deltagelsens kontekst for at forstå min forskningsinteresse og tilgang til feltet. I dette afsnit vil jeg trække begrebet frem igen og opholde mig ved, hvorledes læring foregår gennem deltagelse i social praksis. Til deltagelsesbegrebet knytter sig forståelser af, at børn handler, lærer og udvikler¹⁵ sig i forhold til det, de er en del af og tager del i. Læring og udvikling foregår på den måde i kraft af personers konkrete deltagelse i samfundsmæssig praksis (Lave & Wenger, 1991; Dreier, 2001; Højholt, 2001).

Den teoretiske læringsdiskussion, jeg søger at søsætte, er omfattende og konfliktfyldt, og det er med et vist forbehold, at jeg begiver mig ud på det, der kan forekomme at være dybt vand. Jeg har ikke i sinde at præsentere en fyldestgørende og nuanceret fremstilling, men i stedet at vise, hvorledes man inden for den teoretiske referenceramme, som jeg tager afsæt i, forstår læring. Dette valg beror ikke i, at det ikke ville være interessant at udfolde diskussioner og teoretiske forståelser af læring, men det ligger uden for denne afhandlings rammer at gøre dette på en tilstrækkelig måde. Min hensigt er at trække den forståelse frem, der betoner, at læring er knyttet til deltagelse i sociale praksisser for derved at begrunde min interesse for børns deltagelse i skolens fællesskaber.

Den forståelse af læring, som nærværende afhandling trækker på, er inspireret af den situerede læringsteori (Lave & Wenger, 2003), der i sit udgangspunkt gør op med de kognitive og konstruktivistiske orienterede læringsteorier, hvor læring forstås som en individuel mental proces. Kritikken retter sig dels mod de tilgange, hvor læring og læreprocessen sammenlignes med en computers arbejds- og lagringsproces, og dels mod tilgange, der er inspireret af Jean Piagets hierarkiske forståelse af den intelligensmæssige modning og udvikling (Lave & Packer, 2008). Det påpeges blandt andet, at disse tilgange bortreducerer de sammenhænge og modsætningsfyldte politiske og sociale praksisser, som mennesker deltager i, og som får betydning for det, de lærer. De kognitive og konstruktivistisk orienterede læringsteorier skaber ifølge Jean Lave og Martin Parker (2008) en opdeling og dualisme mellem subjekt og verden, hvor det subjektive reduceres til en mental, kognitiv enhed, og verden forstås som en række objekter med iboende egenskaber. Opdelingen gør sig også gældende i uddannelsesinstitutionernes forståelse af undervisning og læring, hvor "learning is a matter of the subject coming to better **know** the world." (ibid.: 23). Lave (1999) peger på, at ofte betragtes det, der skal læres, som noget allerede kendt, der skal overleveres via læreren og undervisningsmaterialer til de lærende. De lærende skal så kognitivt tilegne sig den viden, der præsenteres i undervisningen, hvorved undervisningen får en central

¹⁵ Forståelsen af, at udvikling og deltagelse er knyttet til hinanden, bliver ikke udfoldet eller diskuteret i denne afhandling. Er man interesseret i den forståelse og dertilhørende diskussion, er det relevant at kigge i Højholt 2001.

betydning i relation til læring. Kritikken lyder endvidere, at når læring bliver et spørgsmål om overlevering og tilegnelsen af viden inden for uddannelsesinstitutionernes rammer, så sker det med en opfattelse af, at den tillærte viden kan overføres til praksis. Har man først lært det, man skal på uddannelsen, kan den færdige læring overføres og anvendes direkte i situationer uden for uddannelsesinstitutionen. Et af problemerne er imidlertid, at man dermed mister blikket for, at der også foregår læring uden for institutionernes mure. Ole Dreier (2000, 2008) pointerer i den forbindelse, at læring må forstås langt bredere og som en ændring og udvikling af de personlige forudsætninger for deltagelse i samfundsmæssige praksisser. Ligeledes beskriver Parker og Lave (2008), at læring i uddannelsessammenhænge altovervejende anskues som et spørgsmål om tilegnelse af viden, og de argumenterer i stedet for en bredere forståelse af læring.

“It seems to us that much more serious, broad, and deep view of learning is possible when we start with the recognition that it is rooted in being-in-practice rather than knowing.” (Lave & Parker, 2008: 33)

Den situerede læringsteori adskiller sig fra de mere traditionelle og individualistiske tilgang til læring ved at anskue læring som et spørgsmål om deltagelse i sociale praksisfællesskaber. Læring forstås i dette perspektiv som en proces, der finder sted i kraft af, at de lærende personer *tager del* i social praksis, og at de ændrer eller udvikler deres deltagelse heri. (Dreier, 1999) Deltagelsesbegrebet får derved en central position i forståelsen af læring. Begrebet sætter fokus på den enkeltes egen aktive deltagelse i forhold til læring og på konteksten for læring (Lave & Wenger, 1991). Det er således dialektikken og dobbeltheden, der gør sig gældende i denne forståelse af læring, hvorved der både er fokus på børnenes deltagelse i relation til skolens dagsorden og på den kontekst, som deltagelsen finder sted i.

Når læring sættes i forbindelse med deltagelse og 'being-in-practice' (Lave & Parker, 2008), bliver det væsentligt at forholde sig til børnenes deltagelsesmuligheder og -præmisser i skolens faglige og sociale fællesskaber. Opmærksomheden forskydes fra en fokusering på overlevering af viden med afsæt i en forståelse af læring som en kognitiv tilegnelsesaktivitet til en optagethed af at skabe læringsfællesskaber med gode deltagelsesmuligheder for børnene. Morten Nissen understreger, at "Det er et uhyre vigtigt perspektiv, også når vi har med egentlig undervisning at gøre, at læring foregår via deltagelse i sociale fællesskaber" (Nissen, 1996: 231). Endvidere skriver Ole Dreier "When we relate learning to participation in social practice, it

becomes obvious that the individual possibilities for learning are related to possibilities of participation” (Dreier, 2003: 103). Charlotte Højholt lægger sig i forlængelse af de andres pointer, idet hun formulerer sig på følgende måde: “The point here is to argue that learning is specifically connected to involvements in social practices and to contributions to the ongoing – and contradictory – changes of social practices. This extends on learning connected to the concept of participation” (Højholt, 2012: 208).

At arbejde med og være optaget af børns deltagelse i skolens sociale fællesskaber handler således ikke om at opgive læring. Med Højholts (2011) ord så drejer den sociale opmærksomhed på børnenes deltagelse sig om at arbejde med betingelserne for både undervisning og læring. Når jeg udforsker børns skoleliv og i den forbindelse bliver optaget af børnenes sociale liv med hinanden, så er det ikke en reducere eller tilsidesættelse af skolens faglige dagsorden og opgave. Tværtimod er det en forståelse af, at læring er forbundet med deltagelse i sociale fællesskaber, og den måde, de sociale fællesskaber fungerer og udvikler sig på, får personlig betydning og stiller sig som betingelse for den enkeltes læringsmuligheder. På den måde udgør børns deltagelsesmuligheder i fællesskaberne betingelser, der griber ind i og får betydning i undervisningssammenhænge.

I et inklusionsperspektiv bliver det derfor væsentligt at arbejde med børns deltagelsesmuligheder i skolens sociale og faglige fællesskaber. Pointeringen af at rette opmærksomheden mod børns fællesskaber har blandt andet sin begrundelse i, at denne dimension af skolelivet har en tendens til at blive overset i en aktuel læringsdagsorden.

“The children seemed to be occupied with belonging and with the different communities in school life. This is an important aspect about school life that is often overlooked – or is seen as **separate** from the agenda of learning, or even as something in opposition to learning.” (Højholt, 2012: 207)

‘Deltagelse’ forekommer at være et centralt teoretisk begreb, men det, som individet tænkes at deltage i, fremstår ifølge Morten Nissen (1996) i mange tilfælde svagt. Det bestemmes overordnet som samfundsmæssig praksis, men Nissen pointerer, at de bestemte organiserede former, som denne praksis antager, ikke rigtig bliver sat på begreb¹⁶. I den sammenhæng peger han på

¹⁶ En lignende indvending blev, som tidligere nævnt, fremført af Rasmussen (2004), idet han påpeger, at konteksten forekommer diffus.

væsentligheden i at analysere, hvordan undervisning som en kollektiv praksis organiseres i bestemte former. I tråd med forståelsen af, at børns læringsmuligheder er knyttet til deltagelse i skolens læringsfællesskaber, bliver det relevant med analyser af, hvorledes børns skoleliv tager form. I sådanne analyser kan der ikke alene kigges på undervisningen og dens organisering, hvis ambitionen er at sætte den praksis, som børnene deltager i, på begreb. I stedet må man kigge på et 'skoleliv', hvor der foregår nogle aktiviteter, som er organiseret på en særlig måde. Selve læreprocessen må forstås som knyttet til en social praksis, og noget af det, børnene skal lære, er at deltage i denne sociale praksis og føre et meningsfuldt skoleliv.

Skolelivsførelse

Med begrebet 'skolelivsførelse' refereres der til det teoretiske livsførelsesbegreb, som det er udviklet af Klaus Holzkamp i begyndelsen af 1990'erne (Holzkamp, 1998, 2013a, 2016). Efterfølgende har andre forskere udviklet det i en retning, hvor begrebet fokuserer på menneskers organiseringer af deres hverdagsliv på tværs af steder i samarbejde med andre i bestræbelsen på at få livet til at hænge sammen (Højholt & Røn Larsen, 2016; Højholt & Schraube, 2016). Begrebet gør det muligt at analysere og få forståelse for, hvorledes den enkelte handler, organiserer, koordinerer, justerer, prioriterer og mingelerer for at føre et meningsfuldt liv i samarbejde og samspil med andre i samfundsmæssige strukturer. En styrke ved livsførelsesbegrebet er, at det bliver muligt at udforske, hvorledes samfundsmæssige strukturer får personlige betydning i det levede hverdagsliv, hvilket "brings our analyses closer to what it means and takes to be a subject living in society" (Dreier, 2016: 17).

Livsførelsesbegrebet lægger sig i forlængelse af den kritiske psykologis ambition om at udforske og forstå psykologiske fænomener fra subjektets perspektiv og standpunkt. Charlotte Højholt og Ernst Schraube beskriver, at begrebet gør det muligt at komme tættere på hverdagslivets kompleksitet, og hvad det betyder for den enkelte:

"By structuring research through the experiences and involvement of human subjects, the complexity and problematic nature of everyday life can be dealt with more consistently. As a result, it becomes possible to explore what the world means for human life through everyday living and consider how this can be transformed for the better" (Højholt & Schraube, 2016: 2-3).

Anvendelsen og udviklingen af livsførelsesbegrebet må dels ses i lyset af ambitionen om at overvinde psykologiens tendens til at udforske psykologiske fænomener isoleret fra det levede hverdagsliv og dels i relation til en teoretisk udfordring, der består i, hvordan man kan begrebssette sociale betingelser på konkrete måder (Dreier, 2008; Højholt, 2016). I den forbindelse peger Ole Dreier på, at samfundsmæssige stukturer må begribes og analyseres, som konkrete subjekter møder dem i deres hverdagsliv.

“Why must a science of the subject grasp overall structural issues as issues in everyday life? Because we must move beyond capturing them as general issues and ideas to analyzing them as concretely encountered issues for subjects, their experiences of them and their ways of dealing with them in their everyday social practice. (...) It must, precisely, analyze them where embodied subjects encounter them in their everyday lives.” (Dreier, 2016: 27).

Jeg tager udgangspunkt i livsførelsesbegrebet som en analytisk tilgang til at udforske, hvordan samfundsmæssige strukturer i form af en skole med særlige opgaver, prioriteringer, organiseringer og opdelinger opleves af børnene i det levede skoleliv, hvor de arrangerer, koordinerer, prioriterer, justerer og mingelerer for at føre et meningsfuldt skoleliv, der hænger sammen. Med formuleringen 'hænger sammen' hentyder jeg til forståelser af subjekters mulighed for at forfølge sociale engagementer, interesser og anliggender i og på tværs af forskellige kontekster for at muliggøre og komme til det, der forekommer vigtigt for den enkelte. I mit empiriske materiale får jeg indtryk af, at for børn handler et meningsfuldt skoleliv om at skabe sammenhæng mellem sociale engagementer og skolens 'dagsorden' i en praksis, der grundlæggende må forstås som konfliktuel (Axel, 2015; Holland & Lave; 2001; Juul Jensen, 1999, Lave, 2011). Forståelsen af praksis som grundlæggende konfliktuel indebærer, at konkrete konflikter, modsætninger og dilemmaer i den enkeltes skolelivsførelse må ses i lyset af, at konflikter er iboende praksis. Charlotte Højholt og Ernst Schraube peger i den sammenhæng på, at specifikke dilemmaer må analyseres som aspekter af generelle konflikter:

”Since conflict is regarded as an inherent part of social practices, this **general** conflictuality may be seen as an analytical background for understanding the **specific** dilemmas of the conduct of everyday life.” (Højholt & Schraube, 2016: 7)

I analysen anvender jeg begrebet 'skolelivsførelse' for at pointere livsførelsen inden for en specifik praksis knyttet til nogle særlige problemstillinger og dobbeltheder. Livsførelsesbegrebet bidrager til det teoretisk informerede deltagelsesbegreb ved at sætte fokus på, hvorledes den enkelte handler i en kompleks skolepraksis. Hvor deltagelsesbegrebet har fokus på den enkeltes måde at deltage på og deltagelsens kontekst, så retter livsførelsesbegrebet endvidere opmærksomheden mod, hvorledes subjektet handler, koordinerer, prioriterer og mingelerer for at komme til det, der forekommer vigtigt for den enkelte. Tilgangen gør det muligt at udforske skolelivets kompleksitet, og hvorledes skolens praksisstruktur og organiseringsformer får konkret betydning for børnenes måde at føre deres skoleliv på og forstå sig selv i relation hertil.

Selvforståelsen er knyttet til livsførelsen, og kan begrebsættes som ”A person’s self-understanding is her understanding of herself as the one who conducts her life the way she does.” (Dreier, 2016: 23). Selvforståelsens praktiske dimension betyder, at den er forbundet med den enkeltes deltagelse i og på tværs af forskellige aktiviteter sammen med andre i samfundsmæssige praksisser. Formuleret i forhold til børns skoleliv, så får børns erfaringer med de sociale samspil og deres muligheder for at skabe sammenhæng mellem personlige engagementer og strukturelle betingelser betydning for deres måde at forstå sig selv på i relation til andre. Skolelivsførelsesbegrebet bidrager således med forståelser, der gør det muligt at udforske og analyse sammenhænge mellem samfundsmæssige struktur, den enkeltes måde at handle på og forståelsen af sig selv i relation hertil. Forståelsen af, at samfundsmæssige stukturer må begribes og analyseres i mødet med konkrete subjekter (jf. Dreier, 2016), peger på forskningstilgange og -metodologier, der udforsker problemstillinger knyttet til subjekters deltagelse i praksis.

”In this way, the concept of everyday life may offer options for solidarity and a democratic research methodology where common problems are explored though the way they are experienced in everyday living and from different locations and positions.” (Højholt & Schraube, 2016: 7-8)

Opsamling

Hensigten med kapitlet har været at give et indblik i nogle forskningsmæssige udfordringer knyttet til, hvordan man kan forstå skolevanskeligheder og inklusion. Trods en ambition om at inddrage konteksten og undgå reduktionisme, så viser den eksisterende forskning, at der stadig er udfordringer forbundet med at udvikle begrebsmæssige muligheder for at forstå og analysere sammenhænge mellem den enkeltes deltagelsesmuligheder, situerede samspil og institutionelle betingelser. Der ses eksempler på studier, der udforsker skolevanskeligheder som knyttet til situerede samspil, sociale dynamikker, positioner, organiseringer og konflikter, men der savnes stadig viden om, hvordan konkrete vanskeligheder forbinder sig til skolens historiske opgaver og problematikker. Som jeg har været inde på i nærværende kapitel, så ser jeg livsførelsesbegrebet som en relevant analytisk tilgang til at udforske deltagelsesvanskeligheder på konkrete måder i en praksis med særlige opgaver, prioriteringer og organiseringer. Livsførelsesbegrebet er ligeledes en måde at undersøge, hvordan forskellige opdelinger – der er et særligt opmærksomhedspunkt i nærværende afhandling – får betydning for børnenes deltagelsesmuligheder i skolens faglige og sociale fællesskaber.

Som tidligere nævnt må deltagelsesvanskeligheder forstås dialektisk, hvilket indebærer forskningstilgange, der muliggør et dialektisk blik på praksis. Børneperspektivet og dets forankring i en dialektisk tilgang kan skærpe vores opmærksomhed i forhold til, hvordan institutionelle betingelser og skolens historiske sager får personlig betydning. Som jeg var inde på i det første kapitel, så kan vi ved at kigge på praksis *fra* et barnets perspektiv få øje på, hvordan den enkeltes handlinger hænger sammen med, hvad de andre deltagere gør, hvad de er sammen om, og på hvilken måde institutionelle og strukturelle forhold ved skolen spiller ind i og får betydning for det, der foregår blandt børnene. I de følgende kapitler vil jeg beskæftige mig med, hvorledes denne vinkel på praksis knytter sig til en særlig forståelse af viden og forskning. De to næste kapitler har derved fokus på projektets metodologi for at give indblik i dets metodologiske standpunkt og praktiske organisering.

Kapitel 4: Forskning fra et børneperspektiv

Indledning

I tidligere kapitler har jeg argumenteret for relevansen af at inddrage børns perspektiver på deres skoleliv i udforskning af deltagelsesvanskeligheder, og hvad vanskelighederne ser ud til at hænge sammen med i en skolepraksis, når ambitionen er inklusion. Denne relevans knytter sig til, at der inden for inklusionsforskningen efterspørges viden fra dette perspektiv samtidig med, at det er en teoretisk pointe, at viden må udforskes fra et førstepersonsperspektiv. Som jeg tidligere har nævnt, er børneperspektivet ikke ensbetydende med, at det er børnene, der skal 'løse' inklusionens modsætninger og de problematikker, der historisk set knytter sig til skolens kvalificerings- og differentieringsopgave samt dens manglende tilgængelighed og relevans for alle børn. Begrundelsen for at inddrage børns perspektiver er en analytisk bestræbelse og optagethed af at søge efter erfaring, viden og muligheder fra en bestemt position – fra 'børnehøjde' (Højholt, 2005). Det er med andre ord et decentreret blik på skolens grundproblematikker, der muliggør viden om, hvordan situationer i skolen kan blive problematiske for nogle børn. Inddragelse af et børneperspektiv er en måde at undersøge, hvorledes strukturer får konkret betydning, og hvordan børnene oplever livet i den skoleklasse, hvor voksne har etableret og skabt rammerne.

“The concept of 'the children's perspectives' plays a central part as a possibility for investigating what is going on within structures of social practice in its personal meanings for concrete children taking part here.” (Højholt, 2012: 200)

Inden der finder en yderligere udfoldelse af børneperspektivet sted, vil jeg først opholde mig ved, hvorledes viden og forskning kan forstås. Det bliver ikke en fyldestgørende gennemgang men en kortere præsentation, der har til hensigt at pege på, at inddragelse af et børneperspektiv ikke er en særlig metode, der skaber en særlig slags viden. Forskning fra et børneperspektiv er en konsekvens af at forstå viden som en del af social praksis, der udforskes fra et førstepersonsperspektiv. Derudover er det væsentligt at præsentere forståelsen af, at viden er knyttet til at kunne gøre noget i en bestemt sammenhæng (Højholt & Kousholt, 2011 med reference til Juul Jensen, 1986). Denne forståelse af viden får betydning for, hvorledes jeg konkret griber forskningsprocessen an og udforsker børneperspektivet.

Inden for inklusionsforskningen efterspørges viden fra børns perspektiver, idet ”børns stemmer (er) en rig kilde til at forstå deres oplevelser af og erfaringer med den læringskultur, som de er en del af” (Tetler, 2013: 237). I forlængelse af dette nævner Susan Tetler, at det er en stor udfordring af give stemme til børn med generelle læringsvanskeligheder og omfattende kognitive funktionsnedsættelser. Der er bredt set en tendens til, at børns verbale stemme får tillagt en central betydning i undersøgelser af, hvorledes børnene oplever deres deltagelse i skolen og muligheden for læring. Denne tilbøjelighed betyder endvidere, at det bliver vanskeligt at undersøge børns deltagelse og oplevelse af deres skoleliv, hvis børnene ikke er i stand til at formulere sig verbalt. I afhandlingens første kapitel henviste jeg til flere undersøgelser, der har fokus på elevers trivsel og oplevelser af inklusion – undersøgelser der blev foretaget ved at udspørge eleverne i form af et interview eller spørgeskema. Der bliver således lagt vægt på børns verbale stemmer og ikke i samme grad deres handlinger i praksis. Hensigten med at præsentere en praksisfilosofisk forståelse af viden er at pointere, at viden også er knyttet til handlinger. Ved at udforske børns konkrete handlinger, og hvorledes børnene tager del i skolelivet, kan vi få indsigt i, hvordan de oplever deres deltagelse i skolens læringsfællesskaber.

Kapitlet indeholder indledningsvist nogle almene betragtninger af, hvordan viden og forskning kan forstås i et praksisfilosofisk perspektiv. Perspektivet præsenteres med afsæt i, hvordan denne forståelse adskillelse sig fra mere ’traditionelle’ forståelser af viden og vidensgenerering. Min antagelse er, at forståelser bliver tydeligere via forskelle og kontraster, og derved kan det skærpe forståelsen af det praksisfilosofiske vidensbegreb ved at vise, hvad den forsøger at overskride. Med udgangspunkt i en praksisfilosofisk vidensforståelse udfolder jeg efterfølgende, hvorledes dette videnskabsteoretiske udgangspunkt får betydning for tilrettelæggelse af forskningsprocessen og forståelsen af de subjekter, der indgår i forskningen. Disse mere almene betragtninger leder over i en diskussion af, hvordan børn kan forstås og inddrages som subjekter i forskningssammenhænge. I den forbindelse kommer jeg ind på, hvordan jeg forstår børneperspektivet og peger på relevansen af, at vi teoretisk forstår børn som medforskere i kraft af, at de som subjekter er kilde til viden.

Viden som forbundet med deltagelse

Nærværende forskningsprojekts dialektiske udgangspunkt betyder, at verden og dens subjekter ikke kan forstås isoleret fra hinanden. Der eksisterer således en gensidighed mellem verden og mennesker, hvorved de kontinuerligt indvirker på og forandrer hinanden. På den baggrund må mennesker altid forstås i relation til de sociale, historiske og kulturelle praksisser, hvori de handler sammen med andre deltagere, ligesom praksis udelukkende eksisterer qua deltagernes uendelige og varierende arbejde med at reproducere og forandre den sociale verden (Dreier, 2008; Lave, 2011). Sammenhængen og gensidigheden indebærer, at viden ikke eksisterer og udvikles hinsides dialektikken mellem verden og subjekt, men viden er i praksis. Praksis begrebsættes som den sammenhæng, hvori vi handler (Axel, 2009), og peger på det grundlæggende forhold, at mennesker må forstås igennem deres handlinger sammen med andre mennesker i sociale og samfundsmæssige organiseringer – altså som *deltagere* i sociale praksisstrukturer (Højholt & Kousholt, 2011). Praksisbegrebet hentyder derved til en forståelse af, at ting i verden ikke er isolerede fænomener, men hænger sammen i social praksis.

I et praksisfilosofisk perspektiv, som nærværende forskningsprojekt er inspireret af, er det en central forståelse, at viden er forankret i praksis (Juul Jensen, 2001). Det får den betydning, at kendskab til og viden om en praksis udvikles ved at tage del i den pågældende praksis, hvor viden forstås som knyttet til det, deltagerne *gør* sammen (Højholt & Kousholt, 2011 med reference til Juul Jensen, 1986). Forskning forstås i den sammenhæng som en social praksis, hvori forskeren er én blandt flere deltagere. Denne forståelse af viden og videnskabelse indebærer, at viden om børns skoleliv må finde sted ved, at jeg som forsker tager del i skolens praksis og udforsker, hvad børnene *gør* sammen og deres personlige grunde til at gøre, som de gør. Uffe Juul Jensen udtrykker det på den måde, at viden ikke nødvendigvis er at kunne definere noget, men handler også om at kunne *gøre* noget – at kunne udøve bestemte rutiner eller handlinger i praksis (Juul Jensen, 1986). Viden er i dette perspektiv forbundet med konkrete handlinger i en fælles praksis og kan karakteriseres som noget, vi *gør* sammen med andre. Det handler således om at kunne se viden i praksis og viden som praksis (Rasmussen, 2003).

Forståelsen af viden som forankret i praksis rummer en kritik af og en bevægelse væk fra de filosofiske standpunkter, hvor ambitionen er at udvikle viden fra en distanceret og privilegeret iagttagelseposition adskilt fra praksis, hvilket begrebsættes som et "view from nowhere" (Juul Jensen, 2001: 201). At indtage 'a view from nowhere' indikerer en forståelse af, at viden skabes ved, at forskeren som en forudsætning frigør sig fra den sociale verden for at frembringe

dekontekstualiseret viden, hvorved der ikke redegøres for de særlige og praktiske sammenhænge, hvori den er udviklet. Denne form for viden og vidensbestræbelse begrebssættes 'skolastisk fornuft' (Juul Jensen, 2001), hvis ideal er en overførsel af generel viden 'renset' fra kontekstualitet, og hvor validitet bliver et spørgsmål om eliminering af forskersubjektivitet og de konkrete omstændigheder, under hvilke forskningen fandt sted. Ernst Schraube begrebssætter denne tilgang til at opnå viden som et tredjepersonsperspektiv:

"Tredje-persons perspektivet bliver ofte identificeret med det objektivt videnskabelige blik. Dette er blikket udefra på noget. Det bunder i en skelnen mellem subjektet for viden (forskeren) og objektet for viden (den undersøgte genstand)" (Schraube, 2010: 92)

Praksisfilosofi er et opgør med ideen om, at man kan skabe viden løsrevet fra praksis fra et tredjepersonsperspektiv, og hviler i stedet på den opfattelse, at viden udspringer af et engagement i og nogle erfaringer fra deltagelse i en konkret praksis (Højholt & Kousholt, 2011). Viden opnås gennem systematiske analyser af konkrete og varierende omstændigheder i praksis fra specifikke positioner (Jensen, 1986; 2001). Inden for den teoretiske referenceramme, som nærværende forskningsprojekt tager afsæt i, er det en grundlæggende teoretisk forståelse, at mennesker tager del i social praksis fra specifikke ståsteder og positioner, hvorfra de har et særligt perspektiv på det, der forgår (Dreier, 2003). Den fælles praksis ser således forskellig ud afhængig af den enkelte ståsted og perspektiv. Perspektivbegrebet refererer endvidere til, at menneskers grunde må udforskes med afsæt i deres specifikke perspektiv knyttet til forskellige ståsteder i social praksis:

"... begrebet om perspektiver kan både ses som en dagligdags opmærksomhed på, at der er perspektivforskelle i vores måde at opleve verden på – og som en teoretisk bestræbelse på at gøre op med en videnskabelig ide om at skabe viden hinsides sådanne perspektivforskelle. Det er altså et opgør med forestillinger om, at man kan skabe viden om andre menneskers grunde til at gøre, som de gør, 'uden om' disse menneskers særlige ståsted i særlige sociale situationer." (Højholt, 2011: 42)

De forskellige ståsteder og perspektiver er ikke blot forskellige, men også relateret til hinanden via sociale praksisstrukturer (Dreier, 2016), og på den baggrund kan de forskellige perspektiver

give indsigt i de mere overordnede praksisstrukturer. Det kan formuleres således, at det personlige bliver 'vejen' til det sociale, det fælles og det almene. Charlotte Højholt udtrykker denne tilgang til det almene på følgende måde:

”As human beings we engage in a shared social world and therefore our perspectives are at one and the same time different and connected. We engage ourselves and arrange our lives in relation to common dilemmas, and therefore specific and personal experiences and perspectives may tell us about the general in all its variations.”
(Højholt, 2012: 202)

Vejen til det almene – og derved viden om menneskers perspektiver og grunde til at handle, som de gør – må med afsæt i en kritisk psykologisk forståelse udvikles gennem et førstepersonsperspektiv. At udvikle viden fra et førstepersonsperspektiv er en central bestræbelse i udviklingen af en psykologi fra subjektets standpunkt. Denne ambition må ses i lyset af, at hovedstrømninger inden for psykologien er domineret af tredjepersonstilgange, hvor forskningens videnskabelighed identificeres ved et eksternt perspektiv, og de psykologiske fænomener analyseres via blikket udefra (Holzkamp, 2013; Schraube, 2010). Problemet med det traditionelle 'udefra-perspektiv' består i, at menneskers handlinger bliver tilskrevet og forstået i forhold til den enkelte og ikke på baggrund af de sammenhænge, hvori handlingerne udspiller sig. En lignende kritik kom jeg ind på i forbindelse med undersøgelser af elevers trivsel og oplevelser af inklusion, hvor jeg påpegede, at deltagelsen og dens subjektive betydning for børnene ikke blev udforsket i sammenhæng med deltagelsens kontekst. Det var i stedet en 'løsrevet' undersøgelse af, at nogle børn trivedes i den almene klasse, og at andre følte sig ensomme og isolerede, men børnenes oplevelser blev ikke sat i sammenhæng med fællesskabets dynamikker og sociale processer.

Metodologisk er forskningsprojektet inspireret af forståelser, der peger på, at viden er knyttet til deltagelse i sociale praksisser, og at denne viden må udforskes fra et førstepersonsperspektiv, hvor forskeren tager del i og er involveret i praksis som én blandt flere deltagere. Deri ligger også en forståelse af, at mennesker tager *del* i praksis, hvorved deltagelsen altid forekommer partielt, ligesom viden er partielt og delt mellem deltagerne. Erik Axel skriver i relation til dette, at ”Delt viden indgår som en fundamental bestemmelse af, hvad viden er: Ingen ved det hele, og hver ved noget, der kan være forskelligt fra, hvad andre ved, men som er om samme sag” (Axel, 2002: 43). Forskeren 'mister' dermed sin privilegerede position og indtager i

stedet en position med dertilhørende perspektiv, hvor forskeren udvikler sin forståelse af verden gennem deltagelse i konkret praksis. Samtidig betyder det, at forskning kan betragtes som en læringsproces, hvor man som forsker *lærer* om menneskers grunde ved at følge og forfølge processer i praksis. Jane Lave begrebsætter forskning som 'research as apprenticeship' forstået på den måde, at vi alle er lærlinge:

“From a relational perspective, I would say, that we are all apprentices, engaged in learning to do what we are already doing”. (Lave, 2011: 156)

At begrebssætte alle deltagere i en praksis – inklusivt forskeren – som lærlinge, nedbryder opdelingen mellem dem, der ved og dem, der ikke ved. Forskeren er ikke en deltager, der ved hjælp af særlige metoder og teknikker kan udvikle en viden, der er hævet over de andre deltageres viden. Forskeren er ikke *den* afgørende mulighedsbetingelse for forskningsprocessen (Rasmussen, 2003: 11). Det bliver i stedet forskerens opgave at udvikle en forståelse for komplekse sociale sammenhænge ved at forbinde de forskellige deltageres perspektiver med den fælles praksisstruktur. Når viden betragtes som en del af praksis og forskeren som én deltager sammen med andre, får det betydning for, hvorledes forskningen organiseres. Det er en væsentlig pointe hos Uffe Juhl Jensen (2001), at det skolastiske standpunkt ikke alene overskrides ved, at forskeren reflekterer over egen position, men overskridelsen sker kun i det omfang, at forskningen omorganiseres:

”At overskride det skolastiske standpunkt kræver både (1) en anden forståelse af forholdet mellem teori og praksis end den, der er legemliggjort i skolastisk praksis, og som stadig dominerer megen filosofi – og (2) udvikling af en anden praksis.” (Jensen, 2001: 214)

Praksisforskning – at overskride det abstrakte

Kritikken af det skolastiske standpunkt og det abstrakte vidensbegreb er en del af bredere strømning inden for filosofi og socialvidenskab, der har banet vejen for praksisorienterede forskning på tværs af forskellige faglige og teoretiske discipliner (Rasmussen, 2003). Inden for

den kritisk psykologiske ramme har kritikken af det abstrakte vidensbegreb udviklet sig til en metodologisk tilgang, der betegnes praksisforskning.

”The background of practice research is a critique of the inequality, distance and hierarchical connections between research and practice, that isolate research from social practice and regard the results of research as standards for improving practice. Similarly from this perspective, science has been criticized for production abstract, irrelevant and decontextualized knowledge.” (Højholt & Kousholt, 2014: 1485)

Praksisforskning i denne teoretiske form er udsprunget af forskningsmiljøer i Danmark og Tyskland. Termen ’praksisforskning’ stammer fra en række Teori-Praksis-Konferencer, som blev holdt hvert andet år i Berlin i perioden fra 1983 til 1995 under ledelse af Ole Dreier. Formålet var at udvikle en forskning, hvor forskere og praktikere samarbejdede om at udforske professionel praksis med henblik på at kunne identificere modsætninger, begrænsninger og muligheder for at udvikle den pågældende praksis. Dreier (1996) introducerer praksisforskning som knyttet til bestræbelsen på at overskride kløften mellem teori og praksis og at demokratisere forskningen. Endvidere udfolder han, at ”Praksisforskning retter sig mod at afdække relevante problemer og udpege usete muligheder i den undersøgte praksis.” (Dreier, 1996: 131).

Grundlæggende handler praksisforskning om at organisere et samarbejde mellem forsker og de mennesker, der er involveret i forskningen for på den måde at skabe en enhed mellem viden og praksisudvikling. Denne organisering knytter sig til forståelser af viden i praksis og viden som praksis. Når forskning begrebsættes som et samarbejde, bygger det på en grundlæggende forståelse af mennesker som udforskende i deres eget liv (Højholt & Kousholt, 2011). Det er en forståelse, der relaterer sig til Klaus Holzkamps formuleringer om, at mennesker er subjekter i deres eget liv (Holzkamp, 1998; 2005). Holzkamp har arbejdet med, hvorledes vi grundlæggende kan forstå de måder, det enkelte subjekt handler på. Han peger på, at mennesker handler på baggrund af deres livsbetingelser, som de forholder sig til og giver betydning på subjektive måder, og som begrundes, hvad de gør. Den enkeltes livsbetingelser er forbundet med de samfundsmæssige betingelser, og vi kan på den baggrund lære om almene problemstillinger gennem det enkelte subjekts personlige erfaringer. Det er i den sammenhæng, at Holzkamp introducerer begrebet om medforskning. Udgangspunktet er, at vi kun kan lære om subjektets liv

i verden gennem samarbejde med subjektet selv. Subjekter, der indgår i forskningen, bliver således kilde til viden, hvilket Ernst Schraube (2015) beskriver på følgende måde:

“For this reason, the subjects of research are defined as **co-researchers**, as they are the source of knowledge about and insights into the conditions, meanings and reasons that surround the problem at the heart of the research engaging with the practices they are involved in.” (Schraube, 2015: 541)

At forstå de mennesker, der deltager i forskningen, som kilde til viden, bliver centralt i forhold til, hvordan jeg forstår børnene, deres deltagelse og bidrag til forskningsprocessen. Når jeg i projektet betragter og begrebsætter børnene som medforskere, er det i lyset af Schraubes formuleringer om, at subjekter er kilde til viden om og indsigt i betingelser og grunde. Det er således ved at udforske børnenes deltagelse fra et førstepersonsperspektiv, at jeg får del i en viden, der gør det muligt at analysere sammenhænge mellem den enkeltes deltagelse, de situerede samspil og institutionelle betingelser. Medforskerbegrebet og den dertilhørende forståelse af viden og vidensgenerering bidrager til at overskride den 'andetgørelse', der kan ligge i forskning, og bevæge forholdet mellem forsker og udforskede fra et 'de' til et 'vi' (Højholt & Kousholt, 2011).

Siden Teori-Praksis-Konferencerne er praksisforskningsbegrebet blevet anvendt i forskellige projekter inden for det sociale område (Mørck, 2006; Schwartz, 2007), sundhedsområdet (Dreier, 2008; Forchhammer, 2001), børneområdet (Chimirri, 2014; Højholt, 2001, 2011; Juhl, 2014; Kousholt, 2005, Munck, 2017) og uddannelsesområdet (K. Kousholt, 2012, 2016; Mardahl-Hansen, in prep.; Morin, 2007; Skovhus, in prep.; Stanek, 2011). De forskellige forskningsarbejder er kendetegnet ved en tilgang, hvor forskeren bevæger sig ud i praksis og laver såkaldte decentrede analyser, der er analyser af betingelser, betydninger og begrundelser ud fra forskellige perspektiver, ståsteder og positioner i praksis (Mørch, 2006).

Der er mange forskellige måder at organisere praksisforskning på og varierende måder at inddrage medforskerne på. Der ses eksempler på forskningsarbejder, der inddrager medforskerne i analyseprocessen og diskuterer de fremlagte analyser med dem (se eksempelvis Mørch, 2006). I flere børneforskningsprojekter bliver de professionelle begrebsat som medforskere, hvor observationer og problemstillinger lægges frem til fælles drøftelse i bestræbelsen på at udvikle viden om børns deltagelse i institutionelle sammenhænge (se eksempelvis Højholt, 2001, 2005). Yderligere er der flere forskningsarbejder, der inddrager skolebørn som medforskere (Højholt,

2001; Kousholt, 2006; Kristensen; 2013; Morin, 2007; Stanek, 2011; Schwartz, 2007) og helt små børn i vuggestuealderen (Chimirri, 2014; Juhl, 2014, Munck, 2017). Inddragelsen af børnene varierer i de enkelte projekter fra eksempelvis at involvere børnene i drøftelser på klassen med afsæt i forskerens materiale (Kristensen, 2013) til at børnene bidrager med viden via deres handlinger, kropslige og emotionelle (Juhl, 2014). Medforskerbegrebet indebærer ikke, at deltagerne skal inddrages på formelle måder i forskningsprocessen i form af indsigt i og drøftelse af empiri og analyse. Medforskerbegrebet er et metodologisk begreb, der knytter sig til forståelse af viden, og hvordan den opnås. I den forbindelse kan deltageres handlinger, kropslige og emotionelle udtryk være relevante bidrag til at få indsigt i forskningens problemstillinger. Når handlinger og emotionelle udtryk også bliver en vej til viden, bliver det muligt at udforske børns skoleliv også i de situationer, hvor det ifølge Susan Tetler (2013) er vanskeligt at give børn en verbal stemme på grund af generelle læringsvanskeligheder og omfattende kognitive funktionsnedsættelser.

Børneperspektiver i forskningssammenhænge

I nærværende afsnit vil jeg opholde mig ved børneperspektivet, som må forstås i forlængelse af ambitionen om at udforske handlinger og grunde fra et førstepersonsperspektiv. På den måde bliver børneperspektivet en specificering af førstepersonsperspektivet med en betoning af, at jeg er optaget af en særlig vinkel på skolelivet. At forstå og begrebssætte børn som medforskere kan ses som et aspekt af bredere diskussioner, der omhandler inddragelse af børns perspektiver i forskningssammenhænge. Diskussionerne knytter sig til et opgør med den tidligere børneforskningstradition (Kampmann, 2000), hvor forskningen frem til 1970'erne typisk foregik i kunstigt konstruerede rammer, ofte deciderede laboratorier, hvor forskningen var præget af den klassisk udviklingspsykologis ambition om at skabe entydige og universelle begreber for de udviklingsfaser, børn skal igennem (Kampmann, 2000; Woodhead & Faulkner, 2000). Den klassiske udviklingspsykologi kritiseres i den sammenhæng for at objektgøre barnet på måder, hvor barnet bliver 'modtager' af 'opdragelse', 'socialisering' og 'læring', hvorved barnet ikke bliver forstået som aktør eller subjekt i sit eget liv (Kampman, 2000; Larsen, 2011; Sommer, 1996). I den klassiske udviklingsteori bliver børn forstået som nogle, der endnu ikke er udviklet til at være kompetente og rationelle individer, og derved adskiller de sig kvalitativt fra den fuldt udviklede og ansvarlige voksne (James, Jenks & Proutt, 1999; Mayall, 2000). I forlængelse af

denne polarisering af børn og voksne bliver det muligt at hierarkisere børn og voksnes viden i forhold til hinanden (Warming, 2005), hvorved børns viden i undersøgelser kan betragtes som upålidelig (Kampmann, 1998), hvorved børns stemmer ikke inddrages i forskningssammenhænge (Christensen & James, 2000).

Kritikken af den klassiske udviklingspsykologi i 1970'erne ledte til en påpegning af, at undersøgelser af børns liv må foregå i børns almindelige hverdagsliv, hvor fokus rettes mod samspil mellem mennesker og de sociale og kulturelle kontekster, hvori samspillene foregår (Bronfenbrenner, 1979). På den baggrund blev det væsentligt at rykke forskningen ud af laboratorierne og ind i børnenes hverdagsliv for at opnå en uddybet og nuanceret viden om børns liv. Samtidig blev det vigtigt at overskride tendensen til at objektgøre børnene og i stedet at forstå børn som kompetente sociale aktører, der er aktivt medskabere af deres livsbetingelser (Stern, 2000; Thorne, 1993). Forståelsen af børn som aktører i eget liv og en interesse for børns opfattelser har ført til, at begrebet 'børneperspektiv' står centralt i forskningsdebatten i dag (Gulløv & Højlund, 2010), og er en forskningstilgang, der deles af forskellige faglige og videnskabelige discipliner såsom psykologi, pædagogik, antropologi og sociologi. I Norden er det i første omgang Norge, der har arbejdet med at etablere et børneperspektiv i forskningen, men også de øvrige nordiske lande, ikke mindst Sverige og Danmark, har udviklet forskningsmiljøer, hvor børneperspektivet står centralt.

Bestræbelserne på at arbejde med et børneperspektiv har ført til debatter om, hvorledes vi metodisk kan gribe det an, og hvorvidt det overhovedet er muligt at erkende noget om 'den andens perspektiv'. Hanne Warming påpeger i denne sammenhæng, at børneperspektivet kan forstås som:

”... de voksnes forsøg på at sætte sig ind i, hvad barnet tænker, føler og oplever – et forsøg, som aldrig kan lykkes fuldt ud, da intet menneske kan krybe ind under huden på et andet; Føle dets følelser og tænke dets tanker.” (Warming, 2014: 49)

Ifølge Warming er forskerens positionerede oplevelse en måde at nærme sig et børneperspektiv i analytiske forstand (Warming, 2005). Den positionerede oplevelse henviser til, at forskeren ved at deltage sammen med børnene får en fornemmelse af, hvordan det sandsynligvis er at være barn i den pågældende kontekst. Børneperspektivet bliver i denne sammenhæng knyttet til en analyse af oplevelser. Eva Gulløv og Susanne Højlund (2010) udfolder en lignende tematik, idet de forstår børneperspektivet som en størrelse, der fokuserer på børns opfattelser, interesser og forståelser. I

den forbindelse diskuterer de, hvorledes børneperspektivet altid må forstås som værende medieret i et forskningsprojekt og aldrig som en repræsentation af barnet.

En praksisteoretisk forståelse af forskning fra et børneperspektiv stiller sig lidt anderledes end den tilgang, der repræsenteres ved Warming (2005, 2014) og Gulløv og Højlund (2010). Med afsæt i en praksisforståelse hentyder 'børneperspektiv' til en vinkel ind på praksis – en vinkel fra børnenes ståsteder (Højholt, 2005). Formuleret på en anden måde så er det et perspektiv fra et *ståsted* i en *struktur*, fra en bestemt *position* i praksis og knyttet til *deltagelse* sammen med andre (Højholt & Kousholt, 2011). Børneperspektivet knytter sig derved til et ståsted i en praksis, hvorfra barnet har et særligt perspektiv på det, der foregår. Inddragelse af et børneperspektiv handler i denne sammenhæng om at udforske, hvorledes det, der sker, ser ud og har betydning ud fra det sted, hvor barnet er placeret. Det er en interesse i at undersøge, hvad børn *gør* og deres betingelser for at gøre det, hvilket er en lidt anden tilgang end at være optaget af, hvad barnet tænker, føler og oplever (jf. Warming, 2014). Lidt forenklet kan det siges, at interessen samler sig om 'at kigge med' barnet ud i dets liv frem for en bestræbelse på 'at sætte sig ind' i dets liv – sidstnævnte kan forstås som en bestræbelse på at komme 'ind under huden' og få indblik i barnets tanker og følelser. Børneperspektivet skal inden for en kritisk psykologisk forståelsesramme ses som en ambition om at udforske grunde gennem et førstepersonsperspektiv og et opgør med forestillingen om, at man kan skabe viden om børns personlige grunde til handlinger uden at forstå dem i relation til børnenes særlige ståsteder i den sociale verden. På den måde indebærer perspektivet, at man må se med barnet ud i den sociale verden og analysere og forstå handlinger og grunde i relation til barnets sociale muligheder (Røn Larsen, 2011b; Szulevicz, 2014).

Det er dog vigtigt i denne sammenhæng at bemærke, at perspektivet stadig er forskerens, og at det derfor kræver et analytisk arbejde at få indsigt i, hvad der er på spil for børnene, og hvad det ser ud til at betyde for dem. På den baggrund taler jeg om et analytisk børneperspektiv. Analyse refererer til en søgen efter sammenhænge, og derved en udforskning af, hvordan barnets handlinger hænger sammen med, hvad andre gør, og hvordan den aktuelle situation forbinder sig til andre situationer på tværs af forskellige sammenhænge. På den baggrund bliver det væsentligt at kigge på de sociale samspil, barnet er en del af, men også hvorledes de enkelte situationer forbinder sig til andre situationer og sociale praksisstrukturer. Fornemmelser af, hvordan det er at være barn i den pågældende kontekst (jf. Warming, 2005), og indsigt i børns opfattelser, interesser og forståelser (jf. Gulløv & Højlund, 2010) er således knyttet til analyser af børns deltagelsesmåder i relation til den fælles praksis. Man kan formulere det på den måde, at man kan få en fornemmelse

af barnets oplevelse ved at undersøge, hvorledes barnet tager del i praksis og hvilke betingelser, der gør sig gældende for deltagelsen. Som jeg ser det, så går 'vejen' til barnets oplevelse ikke via forskerens positionerede oplevelse, men ved at udforske barnets handlegrunde, der ikke står alene, men må ses i sammenhæng med, hvad de andre børn gør, og hvad deltagelsen er en del af.

Børn som medforskere

Som et led i bestræbelserne på at inddrage børn som subjekter i forskningsprocessen er begrebet 'medforsker' introduceret inden for børneforskningen for at betone ambitionen om at inddrage børn mere aktivt i forskningsprocessen via partcipatoriske metoder (Kousholt, 2016). Denne ambition må forstås på baggrund af en skærpet opmærksomhed på børns rettigheder, der tog form i slutningen af 1980'erne med ratificeringen af børnekonventionen, og som har banet vej for at involvere børn mere aktivt i forskningen (Alderson, 2000). Fokus har været på, hvorledes man kan gøre forskningsprocessen tilgængelig for børnenes bidrag og indflydelse. Forskellige forskningsarbejder har bidraget med indsigt i både de muligheder og udfordringer, der knytter sig til at engagere børn i forskningsprojekter, og der er udviklet metodologier, der mere specifikt inddrager børn som deltagere i forskningsprocessen. Billeder, fotografier og andre visuelle artefakter er anvendt for at involvere børnene og gøre forskningsemnet interessant og relevant for dem (Christensen & James, 2000). Der er eksempler på forskning, hvor børnene udstyres med en båndoptager eller et kamera og bliver medproducent af empiri (Hviid, 2000; Kofoed, 2003; Staunæs, 2004); forskning hvor børnene laver modeller over deres hverdagsaktiviteter og sammen med forskerne reflekterer og fortolker materialet (Christensen & James, 2000); og forskning hvor det er børnene, der observerer og analyserer de voksne omsorgspersoners handlinger (Alderson refereret i James et al., 1999)¹⁷.

Det kan diskuteres i hvilket omfang og på hvilken måde, at børn i forhold til alder, udviklingsniveau og omstændigheder kan inddrages som medforskere. Diskussioner af denne art relaterer sig til grundlæggende forståelser af medforsker- og vidensbegrebet, men også til praktiske spørgsmål i forhold til, hvorledes man konkret griber det an. Jeg ser det som en metodologisk pointe, at medforskerbegrebet ikke begrænses til at blive et spørgsmål om og diskussion af i hvilket omfang og i hvilke situationer børn kan forstås som medforskere. Medforsker er ikke noget, man

¹⁷ Se flere eksempler på forskningsarbejder, hvor børn er involveret i Alderson, 2000.

bliver i mere eller mindre grad, eller en funktion man tildeles af en forsker. I stedet må medforskerbegrebet forstås som et teoretisk begreb, der hviler på den grundlæggende forståelse, at mennesker er udforskende subjekter, hvis handlinger er kilde til viden. Dorte Kousholt præciserer den forståelse på følgende måde:

”Conceptualizing the participants in research as co-researchers is fundamentally a **theoretical standpoint**, resting on the understanding of persons as active subjects in their own lives. To live our lives we must **explore** our life conditions and how to develop influence on matters important to us in our different life context” (Kousholt, 2016: 246)

Udgangspunktet er, at mennesker – og i dette tilfælde børnene – er medforskere, idet de er *kilde til viden* qua de som subjekter er udforskende på deres liv. Børnenes handlinger, rettetheder og intentioner er kilde til at få indsigt i og viden om den pågældende praksis. På den måde kan børnene lære mig noget om, hvad der er på spil for dem, deres situation og muligheder knyttet til forhold i praksis. At forstå de ’udforskede’ som ’medforskere’ er en måde at overskride dikotomien mellem forskning og praksis og mellem objekt og subjekt. Det teoretiske udgangspunkt om børn som medforskere afføder en metodisk pointe om at tage udgangspunkt i, hvad børnene er optaget af og udforskende på i deres skoleliv, og en interesse i, hvorledes skolen som en social og historisk institution ser ud for de subjekter, for hvem skolen er udviklet og tilrettelagt. Viden om dette skabes ved, at man som forsker lader sig involvere i praksis og forholder sig nysgerrigt til børns perspektiver på og viden om praksis. Viden skal i denne sammenhæng ikke udelukkende relateres til det, børnene siger, men kan også karakteriseres som det, de ’gør’ sammen. Det betyder, at indsigt i børns oplevelser af deres skoleliv ikke nødvendigvis udforskes ved at spørge dem herom, men også kan undersøges ved at følge børnene og se, hvordan de sammen ’gør’.

I lyset af ovenstående bliver forskning fra et børneperspektiv ikke en særlig teknik, men knyttes til en teoretisk forståelse af subjektet, dets handlinger og måden at bedrive forskning på. Hvorledes man udvikler viden fra dette perspektiv, medfører metodologiske og metodiske overvejelser, der lige såvel knytter sig til at inddrage voksne som medforskere. I tråd med Åsa Bartholdsson (2009) mener jeg ikke, det er sværere at bedrive feltarbejde blandt børn eller sværere at interviewe børn end voksne. Det betyder dog ikke, at det er enkelt og ligetil. Oplevelsen er nærmere, at det generelt fordrer overvejelser og justeringer undervejs i forskningsprocessen og

refleksioner over, hvorledes problemstillinger udforskes fra et førstepersonsperspektiv. Pointen i denne sammenhæng er, at når børn grundlæggende forstås som medforskere, kan det styrke perspektivet på børn som eksperter i deres eget liv. Det skaber en bevægelse fra børn som nogen, man kan lære noget *om*, til børn som nogen, man kan lære noget *af* (Thorne, 1993), hvilket er en central tilgang i min udforskning af børns deltagelse i skolens praksis. I det efterfølgende kapitel vil jeg udfolde, hvordan børneperspektivet bliver udforsket konkret og situeret med afsæt i en forståelse af børn som udforskende subjekter og kilde til viden, og hvorledes forskningsprocessen i den sammenhæng bedst begrebsættes som en form for 'apprenticeship' (Lave, 2011).

Kap 5: Research as apprenticeship

Indledning

Efter sidste kapitels diskussioner, der omhandlede grundlæggende spørgsmål om viden og forskning, bevæger jeg mig over i konkrete beskrivelser og refleksioner over tilrettelæggelsen og udførelsen af forskningsprojektet. Indledningsvis vil jeg drøfte, hvad der kendetegner forskersubjektet og dets deltagelse i praksis med henblik på at tydeliggøre, hvorledes jeg har forstået min deltagelse og forskerposition. Jeg begrebsætter denne position om et 'view from somewhere' for at betone stedets betydning, der både skal forstås i relation til en fysisk placering i praksis, men også som et ståsted i et teoretisk landskab. En af pointerne bliver, at forskning grundlæggende må betegnes som en læreproces, hvilket jeg senere vil udfolde med afsæt i, hvordan jeg som en del af denne læreproces måtte genoverveje og ændre den metodemæssige fremgangsmåde.

I kapitlet tilstræber jeg en fremstilling, der tydeliggør, hvad jeg har gjort og samtidig begrunder mine handlinger. Begrundelserne er knyttet til teoretiske forståelser samt betingelser i praksis, der har haft betydning for mine handlinger og veje at gå i forskningsprocessen. Jeg søger at tegne et komplekst billede af forskningsprocessen som en ujævn vej i et til tider vanskeligt terræn. Vanskelighederne knytter sig særligt til den kontinuerlige forhandling af forskerposition, de etiske forholdemåder og de dertilhørende modsætninger og dilemmaer. Dilemmaerne og etikken udspiller sig særligt i forhold til, at jeg i projektet er optaget af skolens udskillelsespraksis og dens manglende tilgængelighed og relevans for alle børn. At iagttage disse problematikker i skolens praksis betød, at jeg i flere situationer blev vidne til andres afmagt, hvilket fordrede en situeret sensitiv fornemmelse af, hvorledes jeg skulle handle i den pågældende situation. De etiske refleksioner havde en vis tyngde i mit feltarbejde, og derfor får de en central plads i indeværende kapitel. Min hensigt er at bidrage til diskussioner af forskerens måde at observere og gebærde sig på, når vanskelige situationer udspiller sig, og man bliver vidne til andres afmagt og iagttager af eksklusionsprocesser i skolens læringsfællesskaber.

Kapitlet afsluttes med et afsnit om analysepraksis for at give et indblik i, hvorledes jeg har arbejdet med det empiriske materiale. I den sammenhæng er det en central forståelse, at analysen ikke foregår ved siden af eller adskilt fra selve deltagelsen i praksis. Analysen (for)løber gennem hele forskningsprocessen og skal ses som mine kontinuerlige overvejelser og refleksioner over, hvordan jeg kan forstå tingene i deres sammenhæng, hvor jeg skal gå hen, og hvem jeg skal

tale med for at få en udvidet og nuanceret forståelse af problemstillingen. Trods denne forståelse af analyse som en fortløbende praksis, der finder sted blandt flere deltagere¹⁸, så har der også fundet meget analysearbejde sted via gennemlæsning af det empiriske materiale informeret af teoriens begreber og forståelser. Det sidste afsnit i nærværende kapitel har således til hensigt at beskrive, hvorledes teorien har haft betydning i dette arbejde. I den sammenhæng må det bemærkes, at kapitlet overordnet set er en forsimplet og reduceret fremskrivning af det, der har fundet sted. Det er derfor kun en lille flig af et større arbejde, der derved synliggøres. Jeg har valgt at trække de aspekter frem, som jeg særligt har været optaget af og udfordret på i forskningsprocessen, og som jeg på den baggrund finder relevant at sprogliggøre og diskutere.

Forskersubjektet

Tidligere har jeg med reference til Uffe Juul Jensen (1986, 2001) og hans praksisfilosofiske standpunkt argumenteret for relevansen af at nedbryde skellet mellem en privilegeret forskerposition og de mennesker, der indgår i forskningen. Nedbrydningen førte til en forståelse af forskeren som én, der selv er part i forskningsprocessen og én deltager blandt flere deltagere. Ambitionen om at nedbryde tredjepersonsperspektivet og demokratisere forskningsprocessen betyder imidlertid ikke, at forskerpositionen udviskes. Tværtimod gør forskerposition sig stadig gældende som en særlig position om end på en anden måde. I stedet for en forståelse af positionen som et 'view from nowhere' vil jeg begrebssætte det til et 'view from somewhere'. Denne forståelse af forskerpositionen betyder, at forskeren tager del i praksis sammen med andre deltagere, men deltagelsen er kendetegnet ved, at forskeren deltager et bestemt sted fra og har en anden opgave end de andre. Med dette mener jeg, at forskeren deltager med afsæt i teoretiske forståelser og begreber, der guider opmærksomheden i kombination med forskningens problemstilling. Det teoretiske udgangspunkt indebærer, at der er bestemte forhold ved praksis, som der fokuseres på, og som man som forsker bliver optaget af at udforske. Eksempelvis får det teoretiske deltagelsesbegreb betydning for, hvad jeg som forsker bliver optaget af, og hvordan jeg forstår det, der er på spil blandt børnene. Den teoretiske forståelse skaber således særlige opmærksomheder, der guider mig bestemte steder hen i min udforskning af forskningens problemstilling. Det må i denne sammenhæng bemærkes, at jeg ikke anlægger et syn på teori som

¹⁸ Her refererer jeg både til andre forskere, men også børn og voksne i feltet, som jeg har drøftet skolelivets problemstillinger med.

styrende for praksis. Teori er i praksis, og dens begreber bliver udformet og udfordret af forhold i praksis, hvilket indebærer, at teorier må modificeres, ændres og udvikles i relation til forhold i praksis (Dreier, 2006; Axel, 2015). Forskningsprocessen kan således ikke forstås som en anvendelse af nogle foruddefinerede begreber (Axel, 2002a), men må nærmere forstås som det teoretiske udgangspunkt, der udpeger veje at gå samtidig med at dette udgangspunkt omformes i og med, at vejen betrædes (Kousholt, 2006).

Formuleringen 'view from somewhere' hentyder til en forståelse af, at forskerpositionen er knyttet til bestemte steder i det teoretiske landskab, der får betydning for forskningens udgangspunkt, dens bevægelse og tilgange. Via teoretiske begreber og forståelser udforsker og betræder forskeren særlige veje i arbejdet med at analysere sammenhænge mellem den enkeltes deltagelsesmuligheder, de situerede samspil og institutionelle betingelser. Et 'view from somewhere' henviser endvidere til, at forskeren deltager fra et bestemt sted i en struktur med særlige arbejdsdelinger, opgaver og erkendelsesinteresser, hvorfra forskeren skal føre sit forskningsliv i samarbejde med andre. At forstå forskeren som én blandt flere deltagere eliminerer således ikke forskerpositionen, da det er forskeren, der med afsæt i teoretiske forståelser vælger veje at gå med henblik på at bidrage med analyser, der gør det muligt at forstå tingene i deres sammenhæng – sammenhænge der ikke umiddelbart fremtræder og er synlige i praksis, men som kræver et analytisk arbejde informeret af teoretiske begreber, for at disse sammenhænge bliver begribelige. Forskersubjektet bliver med afsæt i en praksisteoretisk forståelse af viden og videnfrembringelse det centrale 'forskningsredskab'.

At skrive sig selv frem som forskningsredskab henviser ikke til – trods ordets konnotationer – en instrumentel og objektiv tilgang, hvor forskerens subjektivitet søges begrænset. Tværtimod er det netop forskerens subjektivitet, der sættes i spil, hvor erfaringer og oplevelser får betydning for, hvilken slags forsker man bliver. Lene Tanggaard fremhæver med reference til Lave og Kvale (2003), at forskersubjektiviteten er det eneste instrument, der er sofistikeret nok til at forstå et andet menneske og lære om kulturen, vanerne og måderne at handle på i det konkrete felt (Tanggaard, 2012: 204). Den menneskelige sensitivitet sætter forskeren på sporet af, hvad der er vigtigt, og hvor det kan være relevant at bevæge sig hen for at få indsigt i og forståelse for, hvad der er på spil for børnene. Som jeg tidligere har berørt, så bliver oplevelsen og sensitiviteten ikke 'vejen' til børneperspektivet, men mere en fornemmelse og pejling af, hvad der forekommer vigtigt at undersøge i sin sammenhæng. Følelser, fornemmelser og oplevelser siger noget om feltet,

fordi de er knyttet til social praksis, og de kan derfor give væsentlig information om den praksis, hvor deltagelsen finder sted.

Til forståelsen af forskesubjektet som én deltager blandt flere hører endvidere forståelsen af, at forskerprocessen kan karakteriseres som en læreproces, hvor forskeren tager del i social praksis og udvikler sin deltagelse heri. Forskningsprocessen kan for mig at se grundlæggende karakteriseres som en personlig læreproces. En læreproces der har fundet sted ved, at jeg har taget del i forskellige praksisser forskellige steder. Her tænker jeg både på min deltagelse blandt børn og professionelle på de to folkeskoler, men også deltagelse i forskellige forskningsgrupper i ind- og udland, hvor forskellige perspektiver og forståelser er sat i spil og har udviklet min indsigt i og tilgang til forskningen. Eksempelvis ændrede jeg mine forskningsspørgsmål i takt med, at jeg udviklede en anden forståelse af problemernes karakter og sammenhænge, og forskningens muligheder for at begribe disse sammenhænge. I den forbindelse har jeg fundet det betydningsfuldt at få lejlighed til at sætte egen forståelser, refleksioner, tvivl og teoretiske uklarheder i spil i forskellige fora. Den måde, bidragene er blevet modtaget på, har haft betydning for min læreproces og udvikling af forskersubjektivitet.

Læring er på én gang noget arrangeret og samtidig noget personligt og unikt. Nedenstående beskrivelse af forskningsprocessen vil derfor have karakter af almene overvejelser, refleksioner og begrundelser og samtidig have et personligt præg. Det personlige er blandt andet knyttet til, hvordan jeg har taget del i praksis, og hvorledes jeg som forsker handler, koordinerer, justerer og arrangerer min deltagelse for at komme til at udforske de situationer og sammenhænge, der har betydning for projektets problemstilling og vidensambition. Mit udgangspunkt om at forstå børn som medforskere og kilde til viden betyder, at jeg som forsker har været nysgerrig på, hvorledes det, de deltager i, ser ud fra deres perspektiv. Særligt har min interesse samlet sig om de børn, der har vanskeligt ved at deltage i skolens læringsfællesskaber. Ved at 'gå i lære' (Lave, 2011) hos børnene og følge processer over tid og på tværs af den enkelte skoledags opdeling i forskellige fag, aktiviteter og rammesætninger, har jeg fået indsigt i, hvad skolevanskeligheder ser ud til at handle om, når de analyseres fra børns perspektiver.

Jeg vil senere i analysen udfolde, hvad jeg har lært ved at følge børnene, og hvorledes det peger på nogle problematikker ved skolens organisering, men samtidig også på nogle muligheder for at overskride de begrænsende betingelser. Inden jeg udfolder dette, skal mit empiriske materiale, dets tilblivelse samt de metodemæssige overvejelser og etiske refleksioner præsenteres. Det skal med det samme bemærkes, at præsentationen er en forsimplet udgave af, hvad der reelt

har fundet sted. Der kunne være trukket flere problematikker frem, flere eksempler, flere diskussioner m.m. Med andre ord er der rigtig mange aspekter, der bliver undladt for at begrænse fremstilling og skabe en vis klarhed og indblik i, hvorledes forskningsprocessen har forløbet.

Metodemæssige overvejelser og fremgangsmåder

I det følgende vil jeg komme ind på nogleagemæssige overvejelser og måder, jeg har grebet forskningsprocessen an i praksis. Overordnet kan det dog siges, at metoden knytter sig til forskningens erkendelsesinteresse, hvilket er begrundelsen for at observere og interviewe børnene for på den baggrund af få indblik i, på hvilken måde de tager del i skolens praksis, og hvad deres deltagelse ser ud til at betyde for dem. Det er således det indholdsmæssige, der bestemmer valg af metode jf. Klaus Holzkamps (2005) påpegning af genstandsadækvathed. Hermed menes, at metoden følger og er adækvat i forhold til den genstand, der udforskes. Interessen i at udvikle viden om børns deltagelse i skolepraksis fordrer metoder, der gør det muligt at skabe et materiale, hvor sammenhænge mellem børnenes deltagelse og praksis kan freanalyseres.

I udgangspunktet var forskningsprojektet designet således, at interviewet (Brinkmann & Kvale, 2009) var en væsentlig metode til at generere det empiriske materiale. Jeg havde planlagt at interviewe børnene af to omgange i løbet af mit feltarbejde. Den første interviewrunde fandt sted, efter jeg havde fulgt børnene i godt et halv år. De børn, der havde lyst til at medvirke, og hvis forældre havde udfyldt den udleverede samtykkeerklæring, blev interviewet. Det blev i alt til 13 interviews, hvor børnene var sammen to og to. Denne organisering skabte både muligheder og begrænsninger i forhold til at få børnene til at fortælle om deres skoleliv. Jeg oplevede, at børnene syntes, det var rart at være sammen med en klassekammerat i den uvante og kunstige situation, som en interviewsituation er. Det kunstige bestod især i, at vi måtte bevæge os steder hen, hvor børnene normalt ikke har adgang, for at vi kunne tale uforstyrret sammen. For nogle børn var det eksempelvis første gang, de befandt sig i lærernes forberedelseslokale, hvilket jeg oplevede skabte en vis form for nysgerrighed kombineret med forlegenhed. De meget snakkende børn blev tydeligvis mere stille, da vi trådte ind i lærernes lokale. Tilstedeværelsen af en klassekammerat virkede betryggende, og i selve interviewsituationen kunne de inspirere hinanden til at fortælle forskellige sider af skolelivet frem. Begrænsningerne ved organiseringen blev synlige i de situationer, hvor den ene overtog samtalen, eller hvor jeg fornemmede, at der var noget, barnet ikke ønskede at tale om på grund af tilstedeværelsen af en klassekammerat. Forskersubjektiviteten

og dens sensitivitet er således også knyttet til i situationen at fornemme, hvad der kan spørges til og samtidig sikre, at alle børn får mulighed for at italesætte deres perspektiv på skolelivet.

Interviewguiden var opbygget af en række temaer, og interviewene tog form som semistruktureret kvalitative interviews (Brinkmann & Kvale, 2009). Jeg lagde ud med at spørge til en konkret skoledag, hvor jeg spurgte til forløb, organiseringer, deltagelse og den daglige praksis. På baggrund af mine observationer var det muligt at spørge til konkrete hændelser og situationer og derved få børnene til at beskrive, hvad der skete, og hvad de gjorde. Med afsæt i beskrivelser af episoder og handlinger forsøgte jeg at lade interviewet glide over i refleksioner over grunde med spørgsmål som: ”Hvordan kan det være, at du gjorde eller tænkte det?” Min tilgang var at forholde mig udforskende til børnenes personlige begrundelser, da personlige begrundelser kan lære os om sociale strukturer (Højholt & Kousholt, 2011). Indledningsvis havde jeg fortalt børnene, at jeg var forsker og skulle skrive en bog om, hvordan det er at være elev på deres skole. Jeg fortalte mig selv frem som én, der qua min voksenhed og tidsmæssige distance til skolelivet ikke vidste så meget om at være elev. Det var på den baggrund mig, der i interviewet skulle lære af dem. Denne tilgang gjorde børnene til eksperterne og mig til novicen (Nielsen, 2011).

Interviewsituationerne udviklede sig imidlertid til en vanskelig balancering mellem at være involveret i børnenes dagsorden og samtidig følge min egen forskningsinteresse. Dilemmaet skal ses i lyset af, at jeg var inspireret af erfaringer fra et forskningsprojekt, hvor børn var blevet interviewet (Irwin & Johnson, 2005). Lori G. Irwin og Joy Johnson beretter, at de fortællinger, der umiddelbart forekom at være på afveje og ud ad en ’forkert’ tangent, viste sig sidenhen at være barnets måde at berette om netop det emne, interviewet handler om. Inspireret af dette forskningsprojekt var jeg indstillet på, at jeg ikke i selve interviewsituationen ville afgøre relevansen af børnenes bidrag, men i stedet forholde mig åbent og udforskende til det, børnene satte i spil med afsæt i interviewguidens temaer. Denne strategi udviklede sig imidlertid til situationer, hvor jeg hørte fortællinger om lige fra mandlen i risalamanden ved skolens juleafslutning til fædre, der spillede badminton sammen, og hvor jeg tillige overværede små skuespil og var viden til, at interviewsituationen udviklede sig til en krigszone med imaginære flyvende granater, der eksploderede over diktafonen.

Det betød ikke, at hvert interview var vanskeligt at håndtere, men det betød, at jeg måtte genoverveje, hvor meget jeg skulle styre. Dilemmaet knyttede sig til i situationen at vurdere, hvorvidt et indspil fra barnet skulle gribes og udforskes, eller hvorvidt jeg skulle lade det falde og

få barnet på sporet af, hvad *jeg* var interesseret i at få viden om. Det blev således et spørgsmål om, hvad der kan karakteriseres som relevant viden, og hvem der har retten til at definere dette. Dilemmaet førte endvidere til overvejelser bestående i, hvad det egentlig vil sige at lære af børnene og lade sig involvere i deres dagsorden og det, som de er optaget af – og hvad der i denne sammenhæng forekommer at være relevante metoder. Yderligere oplevede jeg, at interviewet altid greb forstyrrende ind i det, børnene var i gang med og optaget af, selv om børnene gav tilsagn om, at tidspunktet var passende. I mange situationer forekom det mig modsætningsfyldt at skulle arrangere en situation i et andet rum, hvor børn verbalt skulle sætte ord på deres oplevelser adskilt fra den situerede oplevelse. Lene Tanggaard og Thomas Szulevicz (2013) påpeger i relation til denne modsætning, at interviewet – hvis formål er at studere menneskers oplevelser – samtidig begrænser oplevelsen til det, der er intentionelt og bevidst og derved afkoblet de konkrete handlinger. Derudover opstod der for mig at se en modsætning mellem at lade sig involvere i det, børnene er optaget af og samtidig skabe en situation, hvor hensigten er at få børnene involveret i forskerens dagsorden. Udfordringen bestod med andre ord i at få etableret interviewet som en handlesammenhæng, hvis kendetegn er en vis form for fælles målrettetheden i forskningsinterviewet (Forchhammer, 2001). I de tilfælde, hvor der ikke kunne opnås en fælles forståelse af (for)målet med interviewet, gav interviewmetoden ikke mening, idet situationen blev præget af modstridende og til tider konfliktuerende mål.

Mit standpunkt om at ville lære af børnene indebar, at jeg måtte lade børnene blive medskaber af metoden. Det skal ikke forstås på den måde, at de kom med konkrete forslag til relevante tilgange, men det skal forstås på den måde, at den måde børnene deltog på, lærte mig, at interviewet ikke var en adækvat metode i forhold til det, jeg ønskede at udforske. Dels fordi det var vanskeligt at gribe børns optagetheder på relevante måder, der gjorde det muligt for mig blive klogere på de problemstillinger, som jeg var interesseret i at udforske. Dels fandt jeg det nødvendigt at skabe situationer, hvor jeg kunne sætte de problemstillinger i spil, som jeg havde observeret og drøfte dem med børnene på måder, hvor hændelserne blev mere nærværende, end hvad de forekom i interviewrummenes fremmedhed. Det blev en lidt anden retning og tilgang til at udforske børns oplevelse af deres skoleliv end først arrangeret.

Med afsæt i et livsformsinterview (Andenæs, 1991) kobledede jeg interviewet til de steder, hvor børnene lever deres skoleliv. Livsformsinterviewet er en særlige interviewform, idet samtalen er knyttet til en konkret bevægelse rundt i de sammenhænge, hvor børnene færdes for på den måde at forbinde børnenes forståelse og begrundelser til bestemte steder (ibid.). Som

afslutning på mit feltarbejde udførte jeg livsformsinterviews med seks udvalgt børn, hvor jeg opfordrede børnene til at vise mig deres tidligere klasseværelser, udearealer og andre steder på skolen, der var forbundet med henholdsvis gode og dårlige oplevelser. Jeg efterspurgte konkrete fortællinger om hændelser, der havde fundet sted de pågældende steder. I forbindelse med fortællingerne og vandringeren rundt på skolen satte jeg også mine observationer i spil. Jeg var særligt optaget af at præsentere de observationer, der viste forskelle og forandringer i forløbet. Min fortælling kunne introduceres på følgende måde: ”I starten da jeg kom i klassen, og du sad ved bordet dér, da lagde jeg mærke til, at du ofte lavede mange andre ting i undervisningen, end det læreren havde sagt, I skulle. Det virkede som om, at du ikke var glad for at være her. Men jeg synes, det ser ud til, at det har ændret sig. Er det noget, du også har lagt mærke til, eller har jeg set helt forkert?”. Min antagelse om forandring blev i dette tilfælde bekræftet og suppleret med fortællinger om, hvorledes konflikter med en anden dreng havde fyldt så meget, at det var vanskeligt at koncentrere sig i undervisningen, og hvordan det hele derved kom til at føles ligegyldigt.

Livsformsinterviewet er blevet kritiseret for i sin tilgang at være for åbent, hvorved det risikeres, at man som forsker ikke får viden om de problemstillinger, man søger at udforske. Som et led i forberedelserne til interviewene klargjorde jeg, hvilke problemstillinger jeg ønskede mere viden om og i hvilke sammenhænge, jeg havde set problemerne udspille sig. Min tilgang kan således karakteriseres som problemorienteret, hvorved livsformsinterviewet fremstod med en vis form for rettedhed. I samtalen med barnet fortalte jeg om hændelser, jeg havde observeret, og med en vis forsigtighed og sensitivitet introducerede jeg også observationer og mine oplevelser af vanskelige samspil og deltagelsesmuligheder. I interviewet med Maiken¹⁹ var jeg optaget af at få mere viden om de ændringer, der var sket i forhold til hendes deltagelse i den periode, jeg havde været på skolen. Fra at jeg i 2. klasse havde oplevet, at det blev tiltagende vanskeligere for Maiken at være med blandt de andre piger, så skete der ændringer i løbet af 3. klasse. Da vi i interviewsituationen befinder os ved legestativet på legepladsen, som blev benyttet af børnene, da de gik i 2. klasse, fortæller jeg om en episode, jeg havde observeret det pågældende sted. Lidt forsigtigt forsøger jeg at komme til at tale med Maiken om vanskelighederne i pigegruppen, der for mig at se var forbundet med, at Katrine fravalgte Maiken. Jeg prøver på følgende måde: ”Jeg så – og det kan godt være, at jeg har set forkert – men i starten, da jeg kom på skolen, legede du meget sammen med Katrine, og så var der ligesom et tidspunkt, hvor I ikke legede så meget

¹⁹ Analyse af Maikens deltagelse og hvorledes den udvikler sig, er hovedfokus i kap. 9

sammen, og hvor det for mig at se så ud som om, at du blev ked af det – også fordi de andre piger sagde, at du ikke måtte være med”. Mine formuleringer førte til en samtale om, hvori vanskelighederne havde bestået og hvilke forhold, der havde haft betydning for, at det med tiden havde ændret sig i en udvidende retning (dette udfolder jeg i kapitel 9).

Livsformsinterviewet og inddragelse af egne observationer var en måde, hvorpå jeg bestræbte mig på at tilrettelægge, udvikle og ændre metoderne i forhold til den praksis, jeg udforskede. Ovenstående beskrivelser af, hvordan forskningen udviklede sig, kan ses som et eksempel på forskning som noget, der læres ved at tage del i praksis. En læring, der i tråd med Forchhammers (2001) beskrivelser ikke er en harmonisk, målrettet og (vel)begrundet proces. Indsigten i begrænsningerne ved interviewet som metode i relation til projektets vidensambition og -forståelse medførte, at jeg ændrede mit forskningsdesign fra formaliserede interviews til livsformsinterviews samt en højere grad af situerede samtaler, hvor jeg udforskede børnenes oplevelser af situationen i situationen. Derudover lagde jeg i stigende grad vægt på børnenes handlinger og måder at deltage på med afsæt i forståelsen af, at viden er knyttet til det, vi 'gør'. Metoden udviklede sig på den måde til en kombination af deltagerobservationer og hverdagsamtaler med børn, ligesom jeg også inddrog de professionelle i situerede samtale med henblik på at lære om børnenes skoleliv via de voksne. Hvorledes jeg mere konkret bevægede mig i feltet og greb mit feltarbejde an, vil jeg komme nærmere ind på i de efterfølgende afsnit. Min hensigt var i denne sammenhæng at tegne et billede af, hvorledes forskningen, dens metoder og fremgangsmåder ændrede sig i forhold til praksis og det, man som forsker *lærer* ved at tage del i netop denne praksis.

En forløbsundersøgelse

Feltarbejdet har fundet sted over en toårig periode fordelt med en uges feltarbejde på hver skole pr. kvartal. I alt er det blevet til omkring 80 dages observationer på de to skoler. Jeg har været optaget af, hvordan ting udvikles over tid, og derfor er forskningen organiseret som en forløbsundersøgelse. På den ene skole har jeg fulgt børnene fra midten af 2. klasse til midten af 4. klasse. Den anden skole har i indskolingen afskaffet skoleklassen, så derfor giver det mere mening at henvise til alder. Børnene, jeg har fulgt på denne skole, har været fra 8 til 11 år. Tilrettelæggelse af forskningsprocessen som en forløbsundersøgelse har gjort det muligt at få indblik i forandringer og forskelle, og hvorledes de kan forbindes til tidligere forhold i praksis. Sammenfattende kan det

begrebssættes som en tilgang, hvor jeg har fulgt forløb, forandringer, forskelle og forbindelser. Den længere tidsperiode har gjort det muligt at få indblik i, hvad problemer og konflikter handler om i skolen for børnene, og hvordan konflikter kan fastlåse, men også bevæges og løsnes op. Det, at jeg har fulgt børnene i relativt langt tid, har givet en indsigt i, hvorledes problemer, konflikter og børns deltagelsesmuligheder udvikles over tid. Man kan formulere det på den måde, at grunde bliver synlige over tid. Hermed hentyder jeg til, at når man har observeret børns deltagelse over tid, så får man en forståelse for betingelsernes betydning, der bidrager til analyser af børns handlegrunde.

Forløbsundersøgelsen blev, som tidligere nævnt, tilrettelagt som et feltarbejde på to folkeskoler. Skolerne var udvalgt på baggrund af, at de har forskellige måder at organisere børnenes læringsfællesskaber på, hvilket gjorde det muligt at undersøge forskellige organisationsformer og deres betydning for børns deltagelsesmuligheder. Sidenhen viste det sig, at valget af to skoler berigede det empiriske materiale, idet forskelle og kontraster skærpede mit blik på skolepraksis og modvirkede, hvad Ole Dreier betegner som kerneblindhed:

“Being a full participant in one context, in fact, easily makes us overgeneralize our understanding from that context onto other contexts. (...) Often there is also a kind of “core blindness” associated with (mainly) being a full participant in a particular context so that we easily take for granted and no longer see particular key premises and functionalities of that social practice. We may break with this core blindness by participating in other, contrasting contextual practices and by contrasting and comparing experiences from these diverse positions.” (Dreier, 2003: 107)

Min vekslende tilstedeværelse på de to skole, hvor jeg efter en uges observation på den ene skole skiftede til den anden skole, har medvirket til, at jeg bevarede den forskningsmæssige nysgerrighed. Til trods for at den ene skole havde en skolepraksis, der særligt vækkede min nysgerrighed på grund af den anderledes struktur, blev det med tiden også hverdag her. Charlotte Jonasson (2012) beskriver, hvorledes deltagerobservationer på et tidspunkt bliver almindelig hverdag, hvor kedsomhed, ureflekteret deltagelse og ligegyldighed kan risikere at indtræde. Jeg opdagede, hvordan observationsnoter ændrede karakter i løbet af en uges observation. Fra at være fyldige beskrivelser af situationer blev de mere enkle og med færre analytiske refleksioner, da det

var vanskeligt at blive ved med at undre sig over praksis og bevare nysgerrigheden. Skriftet til den anden skole betød imidlertid, at observationsnoterne atter tog form af tætte beskrivelser af praksis.

Forløbsundersøgelser kan designes på forskellige måder i forhold til, hvad man ønsker at udvikle viden om. I flere studier af børns deltagelse har forskere fulgt børnene på tværs af forskellige sammenhænge eksempelvis familieliv, børnehave, skole og SFO for at udvikle viden om, hvordan de forskellige steder spiller sammen og får betydning for barnets deltagelse de enkelte steder. Eksempler på arbejder af denne art kan findes i blandt andet Højholt, 2001; Larsen, 2011; Kousholt, 2006; Stanek, 2011 og Juhl, 2014. I nærværende studie har jeg valgt at gå på 'langs' for at bidrage med viden om, hvad problemer handler om i skolen over tid. Min interesse går på at komme tæt på skolen og det skoleliv, som børnene skal deltage i. På den baggrund følger jeg ikke med børnene over i SFO'en eller ind i familierne til trods for, at det, der sker i én sammenhæng, får betydning andre steder. Ting hænger sammen, så selvfølgelig har eksempelvis problematiske opvækstforhold eller vanskelige deltagelsesbetingelser i SFO'en betydning for den måde, barnet deltager i skolen. Når det er sagt, så er jeg optaget af, hvad problemerne handler om *i skolen* – altså skolen som et sted, hvor vi skal forstå og håndtere de problemer, der udspiller sig netop her. På den baggrund var det væsentligt for mig som forsker at deltage på måder, der gav mulighed for at udforske, hvordan børnene tager del i skolepraksis, og hvorledes de forskellige organiseringsformer stiller sig som betingelser, der får personlig betydning for børnenes deltagelsesmuligheder. I det efterfølgende afsnit er det min hensigt at vise, hvorledes jeg som forsker har deltaget i praksis og samtidig diskutere de betingelser, der har haft betydning for min deltagelsesmåde.

Forskerposition – måder at deltage på

Forskning er forbundet med deltagelse og dertilhørende refleksioner over måder at deltage på. Et første skridt i denne deltagelse er at skabe adgang til praksis. Adgangen skal både forstås som at åbne døre til feltet og derved få kontakt til relevante 'gatekeepers', men adgangen er også forbundet med forhandlinger om at skabe en position i feltet, der giver forskeren mulighed for at forfølge problemstillinger i praksis. Den første adgang til praksis var via skolelederne, der fungerede som formelle gatekeepers, idet de var interesseret i projektet og ønskede at deltage. Skolelederne banede vejen for, at jeg kunne mødes med lærere og pædagoger fra indskolingen.

Det første møde med de professionelle havde et tostrengt formål: Dels at informere de professionelle om projektet²⁰ og dels at drøfte min tilstedeværelse i feltet. Jeg var optaget af at beskrive projektet, så det fremstod relevant for de professionelle og i forhold til min bestræbelse på at koble mig på de udfordringer, der er i praksis. Jeg undlod bevidst ordet 'inklusion' på grund af de modsætninger, uenigheder og krav, der knytter sig til begrebet (hvilket jeg var inde på i afhandlingens tre første kapitler). I stedet talte jeg om læringsfællesskaber, deltagelsesmuligheder og børneperspektiver. På den måde søgte jeg at indholdsudfylde inklusionsbegrebet i forhold til en skolepraksis, så det gav mening for de professionelle og de udfordringer, som de oplever i skolens hverdagsliv. Jeg erfarede, at de særlig var optaget af børneperspektivet, og flere gav udtryk for, at det var et område, de ønskede indsigt i og var nysgerrige på. Man kan i den forbindelse tale om, at vi kunne samles om en fælles sag, der muliggjorde en accept af min tilstedeværelse i feltet. En fælles sag, der dog ikke må forstås entydig, men som forskellige aspekter knyttet til forskellige interesser (Axel, 2009). De forskellige interesser kom blandt andet til udtryk ved, at nogle professionelle ønskede, at ledelsen fik indblik i mine observationer og analyser – ikke som et udgangspunkt for fælles diskussioner, men som et argument for tilførsel af ekstra ressourcer i form af mere personale. Dette var en klar modsætning til min forskningsinteresse, og der opstod på den baggrund nogle potentielle uenigheder om, hvorledes mine observationer skulle inddrages i skolens praksis og få betydning der.

I de indledende drøftelser med de professionelle var det væsentligt for mig at tydeliggøre, at jeg var optaget af børns perspektiver på deres deltagelse. En understregning af hvad det var, jeg kiggede efter, foretog jeg med henblik på at fjerne usikkerheden omkring min tilstedeværelse og mindske et muligt ubehag ved, at jeg var til stede og observerede deres undervisningspraksis. Jeg forklarede derudover, at jeg ikke ville håndhæve regler, irrettesætte børnene eller dømme i konflikter. Den position fandt jeg særlig væsentlig at begrunde over for personalet, så jeg ikke kom til at overtage ansvaret for forskellige dele af praksis og derved blev en del af institutionens normering. Den begrundelse beror på andre forskeres bemærkninger om, at man som forsker kan blive så involveret i praksis, at man mister muligheden for at bevæge sig rundt i praksis og forfølge særlige opmærksomheder (Højholt & Kousholt, 2012).

²⁰ Information til resten af skolens personale foregik via skolens intranet, hvor jeg beskrev projektet og vedhæftede et billede af mig selv. På den måde ville personalet vide, hvem jeg var, når jeg gik rundt på skolen og var ude i frikvartererne. Derudover sendte jeg via forældreintra et informationsbrev med påsat billede og mine kontaktoplysninger til de forældre, hvis børn gik i indskolingen.

Forhandlingen om forskerposition er ikke udelukkende knyttet til det første møde med feltet og dets deltagere. Forhandlingen fandt kontinuerligt sted både i forhold til børn og voksne, da jeg deltog på måder, der ikke umiddelbart var genkendelige i praksis. I flere tilfælde medførte min bestræbelse på ikke at overtage en lærer- eller pædagogfunktion modsætningsfyldte situationer. Det modsætningsfyldte skal forstås i lyset af, at jeg var optaget af og involveret i praksis samtidig med, at jeg ikke havde eller påtog mig et ansvar i forhold til det, der foregik blandt børnene. Denne dobbelthed med at søge at komme tæt på og samtidig træde nogle skridt tilbage og fravige et ansvar forekom konfliktfyldt i de situationer, hvor de professionelle manglede 'flere hænder', som de begrebssatte det. At observere lærere og pædagoger i situationer, som de havde vanskeligt ved at håndtere, fordi der var flere forhold, der krævede deres opmærksomhed og handling, var til tider at være vidne til andres afmagt. Afmagten knyttede sig til situationer, hvor den professionelle var alene med en gruppe børn og havde mistet grebet om det, der var på spil blandt børnene. I de situationer forekom det mig modsætningsfyldt, at jeg ikke greb ind og tog ansvar i forhold til eksempelvis at hjælpe med at få ro på børnene. Jeg viste tydeligt, at jeg var interesseret i, hvad der foregik blandt børnene blandt andet ved, at der blev skrevet hurtigt i notesbogen i de situationer, hvor problemerne udspillede sig, men samtidig undlod jeg at handle på det konfliktfyldte i situationen. Det var læreren eller pædagogens ansvar at gribe ind i det, der skete blandt børnene, og som jeg i flere tilfælde havde større kendskab til og mere greb om, fordi jeg kendte til sammenhængen. Via mine observationer og mit følgeskab med børnene vidste jeg i flere situationer, hvordan den aktuelle konflikt mellem børnene eksempelvis hang sammen med episoder, der havde udspillet sig i frikvarteret – episoder som den pågældende lærer eller pædagog ikke havde kendskab til. Læreren eller pædagogen skulle således handle ind i noget, jeg til tider havde større kendskab til samtidig med, at jeg observerede og til tider noterede denne handling. På den baggrund oplevede jeg, at deres indgriben bar præg af en vis afmagt og tøven på grund af min tilstedeværelse.

Der var væsentlige etiske refleksioner forbundet med denne forskerposition og dens betingelser for at observere deltagelsesvanskeligheder i skolens praksis. Refleksionerne knytter sig til spørgsmål om, hvorvidt man kan observere andres afmagt uden at gribe ind, og i hvilke situationer man skal undlade at observere og notere. Svend Brinkmann (2013; 2015) skriver, at det etiske aspekt ved forskningen er forbundet med en 'situeret menneskelig dømmekraft', der består i at erkende og reagere på det, der er det vigtigste i en given situation. At handle etisk ansvarligt

er således ikke alene forbundet med overholdelse af regler og procedure, men er knyttet til forskerens finfølelse med hensyn til, hvor langt han eller hun kan gå i sine undersøgelser.

”I kvalitativ forskning er forskeren selv det primære forskningsredskab. Man bruger sin erfaring og sensitivitet til at gøre iagttagelser, stille spørgsmål og lytte efter svar.”

(Brinkmann, 2015: 444)

Når forskning bedrives via deltagelse i hverdagspraksis, vil der bestandig være etiske overvejelser i forhold til forskerposition og deltagelsesmåder. Beslutningerne må altid afgøres situeret med udgangspunkt i forskersubjektiviteten og dens sensitivitet. Det er således en subjektiv vurdering af situationen, og dens betydninger for andre subjekter. Jeg taler på den baggrund om ’situert etisk sensitivitet’. I praksis betød det, at jeg gjorde noget forskelligt: Nogle gange observerede og noterede jeg, andre gang undlod jeg at skrive i notesbogen, eller jeg vendte min opmærksomhed andre steder hen, og i nogle situationer valgte jeg at forlade stedet. I de sammenhænge, hvor jeg havde været vidne til afmagtssituationer, forekom det mig væsentligt at drøfte situationen efterfølgende med den eller de professionelle, der har været involveret. I drøftelserne pegede de voksne ofte på dilemmaet mellem mange forskellige hensyn, manglende rådighed og oplevelser af at stå alene med konflikterne.

Omend jeg manøvrerede på forskellige måder, så undlod jeg i aktiviteter og situationer at regulere børnenes forehavende. Jeg var bevidst om ikke at træde ind i en lærer- eller pædagogrolle, og i stedet forsøgte jeg at forhandle mig frem til en position som en anden slags voksen. Min ambition om at indtage en position som en anden slags voksen er knyttet til diskussioner om forskerposition og måden at deltage og positionere sig på i forhold til børnene. I den forbindelse kan man tale om et spektrum af forskellige grader af henholdsvis voksenhed og barnlighed. Med reference til Nancy Mandell (1991) beskriver Eva Gulløv og Susanne Højlund (2010), hvordan man som forsker kan deltage som ’mindst muligt voksen’, hvilket indebærer en bestræbelse på at indgå i dagligdagen som et af børnene, og hvor man bevidst forsøger at handle, som de gør. Der har været rettet forskellige kritikker af den strategi, hvor kritikken blandt andet lyder, at positionen kan vække forvirring og mistillid (Warming, 2005) samt risikoen for at ’go native’, hvormed menes, at man fortaber sig i det erfaringsnære og bliver blind for, hvad der foregår (Gulløv & Højlund, 2010). Yderligere påpeges det, at forskellen mellem børn og voksne aldrig kan ophæves, hvorved det bliver mere relevant at reflektere over betydningen af forskellene (James et al., 1999).

En anden tilgang, hvor forskellen mellem barn og voksne ikke søges elimineret, er at skabe en position som en atypisk voksen (Thorne, 1993; Gulløv & Højlund, 2010). At deltage som en atypisk voksen er en bestræbelse på at handle på en anden måde, end hvad der almindeligvis forventes af den voksne i den pågældende handlesammenhæng. I en skole handler det blandt andet om at afholde sig fra at regulere børnene eller minde dem om klasseværelsets ordensregler, ligesom man undlader at bedømme børnenes faglige kundskaber (Gulløv & Højlund, 2010). I feltarbejdet har jeg tilstræbt at deltage fra en position som atypisk voksen ved blandt andet at undlade at gribe ind i konflikter eller uoverensstemmelser mellem børnene. Når børnene kontaktede mig på legepladsen i forbindelse med uenigheder, måtte jeg forklare dem, at jeg ikke var sådan en voksen, der kunne hjælpe dem med det. I de situationer, hvor uenigheden udviklede sig til slagsmål og vanskelige konflikter, og der ikke var andre voksne tilstede, valgte jeg at gribe ind. Denne indgriben skal ses som et menneskeligt ansvar i situationer, hvor børn udsættes for voldsomme handlinger af andre børn, og hvor en manglende indgriben er det sammen som at kommunikere accept (Hedegaard, 2012). I undervisningssammenhænge prøvede jeg at undgå at komme ind i rollen som 'hjælpelærer', men hvis et barn henvendte sig til mig og bad om min hjælp, trådte jeg til. På den måde var min deltagelse betinget af den konkrete situation med udgangspunkt i en bestræbelse på at afholde mig fra at udvise autoritet i form af at håndhæve regler, løse konflikter eller regulere samværsformer. Denne bestræbelse skal ses i lyset af, at jeg dels ikke ønskede at blive viklet ind i pædagogiske opgaver og dermed blive en del institutionens norminering, og dels ønskede jeg at forhandle en position, der gjorde det muligt at komme tæt på det, jeg var optaget af at udforske. Overordnet var min strategi at skabe en position, der ville blive accepteret af børn såvel som voksne som en legitim deltager i skolens praksis. Det var vigtigt for mig ikke at blive identificeret som lærer eller pædagog, for så havde mange af observationssituationerne været lukkede for mig. Børnene har ladet mig være tæt på, mens de har diskuteret, skændtes og bagtalt hinanden. Eksempelvis har Rasmus i livsformsinterviewet udpeget de steder, hvor han plejer at gemme sig for de voksne – steder som de voksne ifølge Rasmus ikke har kendskab til.

Rasmus viser mig et andet sted, hvor han gemmer sig. Vi kravler begge to ind under nogle borde bag nogle skillevægge, og han viser mig, hvordan han kan sidde og spejle ud over bordkanten og se, om der kommer nogen, så han kan nå at gemme sig helt væk. Rasmus fortæller mig, at der er ingen voksne, der kender hans gemmesteder.

Ambitionen om at agere anderledes end de øvrige voksne handlede i udgangspunktet ikke om at skabe en særlig nærhed og fortrolighed med børnene. Ambitionen var nærmere at komme tæt på praksis, så jeg kunne følge og forfølge forskningens problemstillinger. Det blev i den sammenhæng væsentligt, at jeg kunne følge med børnene ud på gangene, ud i frikvartererne og på tværs af skoledagens opdelinger i fag og lokaliteter for at finde sammenhænge og forståelser for de samspil, der udvikler sig i undervisningssituationerne. At få indsigt i børnenes sociale dynamikker, positioner, deltagelsesmåder og -præmisser er knyttet til at flytte sig med børnene, og derfor bliver det væsentligt at skabe en position, der muliggør denne bevægelse. Følgeskabet med børnene har medført refleksioner over, hvor langt og hvor tæt man som forsker kan gå. De forskellige børns accept af ens tilstedeværelse er central for at få viden om, hvorledes skoledagen stiller sig for den enkelte, men samtidig kan denne tilstedeværelse opleves som værende intimiderende på børnenes privatliv, hvilket Eva Gulløv og Susanne Højlund skildrer på følgende måde:

”Der kan også opstå en særlig kejtethed i forbindelse med observation af børn; en forlegenhed over at have trængt sig på (...) Følelsen af at bevæge sig ind i et privat rum, af at gå efter børns hemmeligheder og gøre deres privatliv til genstand for offentligt granskning i videnskabens navn kan ofte indfinde sig som et kropsligt ubehag i selve observationssituationen” (Gulløv & Højlund, 2010: 91).

Det kropslige ubehag er knyttet til situerede fornemmelser af, hvor langt man kan gå i sin iver efter at komme tæt på børnene og deres perspektiver på deltagelsen. Forskersubjektivitet kan bruges metodisk gennem en opmærksomhed på og oplevelse af, hvilken deltagelsesmåde der er (u)passende i den konkrete situation. Det handler således om nogle subjektive situerede fornemmelser af, hvornår man som forsker forfølger problemstillinger, involverer sig i det, børnene er optaget af, og hvornår man bevæger sig væk og lader børnene slippe for at have et observerende øje hvilende på sig. I nogle situationer fornemmede jeg eksempelvis, at jeg ikke skulle sætte mig ved et bord, mens børnene spiste. Andre gange var det bedst at forlade et rum eller et område af legepladsen, idet jeg oplevede, at min tilstedeværelse kunne virke forstyrrende på det, børnene var engagerede i. Enkelte børn var tydelige i deres kommunikation og påpegning af, at de ikke ønskede min tilstedeværelse som eksempelvis Rasmus, der i opstarten af mit feltarbejde ikke var så begejstret for, at jeg kom tæt på:

Jeg sætter mig ved et bord i nærheden af nogle drenge, der leger i lokalet. De siger hej til mig, da jeg kommer. Rasmus siger: ”Nu kommer hun og udspionerer os”. Drengene løber væk på nær Tobias, der bliver stående og smiler til mig. Senere møder jeg Rasmus på legepladsen. Han opsøger mig og fortæller, at i næste frikvarter skal jeg ikke følge drengene, han leger med, for de skal noget hemmeligt.

I situationen besluttede jeg at lade dem slippe for mit observerende blik til trods for en interesse i at få indblik i, hvad der var på spil blandt drengene. Senere kom Rasmus hen og sagde tak, fordi jeg havde respekteret hans anmodning. Efter den episode var der skabt adgang, så jeg frit kunne følge drengene og de problematikker, der udspillede sig i gruppen. Rasmus kom ofte hen til mig for at snakke, og han opfordrede mig til at følges med ham på legepladsen ved at spørge: ”Kommer du ikke med?”

Refleksioner over hvilken deltagelsesform, der er passende i den konkrete situation, er bestandigt knyttet til, hvad jeg tidligere har benævnt ’siteret etisk sensitivitet’. Derudover handler den situerede etiske sensitivitet i høj grad om, hvordan man som forsker forholder sig til det, man observerer. Overvejelser af denne art er i tråd med de overvejelser, der gjorde sig gældende i forhold til at være vidne til voksnes afmagt. Jeg skal her udfolde temaet yderligere ved at fremstille de etiske dilemmaer, der er forbundet med at gå ind i skolens inklusions- og eksklusionsprocesser. Når man er optaget af inklusion, deltagelsesbetingelser og -præmisser, så bliver det vigtigt at undersøge de problemer og udskillelisesprocesser, der finder sted. Det er således en konkret og situeret undersøgelse af skolens udskillelisespraksisser, som den også forekommer i børnenes fællesskaber med hinanden. Denne interesse indebar, at jeg som forsker blev optaget af at komme tæt på de situationer, hvor deltagelsesvanskelighederne og udskillelisesprocesser udspillede sig for at få indblik i, hvad de handlede om. De etiske dilemmaer vedrører i denne sammenhæng, hvordan man som forsker forholder sig til at overvære fællesskabets eksklusion af enkelte børn. Presserende spørgsmål blev, hvorvidt man som forsker – og som menneske – kan se eksklusionsprocesser udspille sig uden at gribe ind? Kan man i videnskabens navn legitimere en passiv deltagelsesform med henvisning til vidensgenereringen og dens relevans? Hvordan vil det opleves af børnene, at jeg som voksen er vidne til eksklusion uden at handle? For at de nævnte spørgsmål ikke forbliver luftige refleksioner, vil jeg knyttet dem til et konkret indhold og derved også vise nogle af de etiske dilemmaer, jeg kontinuerligt oplevede at blive viklet ind i.

I løbet af mit feltarbejde blev jeg optaget af at undersøge de problematikker, der udviklede sig omkring Maikens deltagelse i fællesskabet blandt pigerne. Ofte havde konflikterne relation til noget, der var sket i frikvartererne, og jeg blev derfor nysgerrig efter at undersøge det sociale samspil og dets dynamikker. Følgende er et sammensat uddrag fra min feltnotesbog:

Det er i slutningen af timen, og børnene er i gang med at rydde op. Line, Andrea og Katrine taler om det kommende frikvarter. Maiken kommer hen til pigerne og spørger, om hun må være med. Hun spørger tre gange, men ingen af pigerne svarer hende. Maiken udbryder til sidst: ”Så svar mig dog, om jeg må være med!”. Line: ”Jeg har sagt nej”. Pigerne går væk fra Maiken. Maiken råber efter dem: ”Line, hvorfor må jeg ikke være med?!”. Katrine blander sig og spørger, hvad Andrea siger til, at Maiken er med. Andrea ved ikke, om hun vil have Maiken med i legen. En lærer bemærker pigernes uoverensstemmelser og blander sig. Pigerne giver til sidst Maiken lov til at være med på nær Line, der fastholder sit nej.

Pigerne går udenfor og leger på fliserne med de farvede felter. Efter kort tids leg begynder de at diskutere legens regler. Maiken forsøger at forklare reglerne, men pigerne viser tydeligt, at de ikke er interesseret i hendes udlægning. Med tårer i øjnene forlader hun legen. Katrine råber efter hende for at høre, om hun er gået ud af legen. Maiken svarer ikke, men sætter sig et stykke væk med ryggen til de andre og græder. Pigerne kigger kortvarigt efter hende, hvorefter Katrine spørger, om de ikke skal lege videre. Legen forsættes tilsyneladende uanfægtet af, at Maiken sidder i nærheden og græder.

Episoden gav indblik i, hvad problemerne ser ud til at handle om for Maiken, og hvorledes hendes mange vredesudbrud og hyppige gråd kan forstås i relation til vanskelige deltagelsesbetingelser. Jeg vil ikke på nuværende tidspunkt gå nærmere ind i en analyse af betingelser og grunde (dette gør jeg til gengæld i kapitel 9), men i stedet opholde mig ved situationens dilemmaer, som forekom mig vanskelige at håndtere. Pigernes udvekslinger med hinanden tiltrak min opmærksomhed, og jeg måtte nogle gange tæt på for at høre, hvad de sagde. Jeg fulgte dem, da de gik fra klassen og ud i garderoben, og jeg bevægede mig sammen med dem ud i frikvarteret for at observere, hvorledes situationen udviklede sig. Til trods for at jeg forholdt mig tavs og ikke blandede mig,

var jeg på ingen måde en neutral deltager. Jeg både så og hørte, hvorledes Maiken blev ekskluderet af fællesskabet – og pigerne *så*, at jeg overværede det.

De etiske overvejelser og de dertilhørende dilemmaer handlede om, hvordan jeg skulle forholde mig i situationen. Skulle jeg fortsætte min passive observatørrolle og blot kigge på, hvad der foregik blandt pigerne, og hvorledes situationen fremadrettet udviklede sig. Denne strategi kunne afholde mig fra aktivt at gribe ind i konflikten og derved mindske risikoen for at blive involveret i noget, jeg ikke kunne håndtere eller havde lyst til at gå ind i. Som tidligere nævnt havde mange observationssituationer været lukkede, hvis jeg havde blandet mig i børnenes samspil, og spørgsmålet var, hvorledes en indgriben i den omtalte situation ville få betydning for min adgang fremover. Det etiske dilemma bestod i, at en manglende handling fra min side legitimerede deres forehavende samtidig med, at jeg udviste en ligegyldighed over for Maiken og hendes situation. Jeg valgte at opsøge Maiken, der sad alene og græd:

Da jeg sætter mig og spørger ind til hændelsen, fortæller Maiken grædende, at Katrine havde sagt, at Maiken måtte give efter for de andres regler, ligesom Line også måtte tage Maiken med i legen, selv om hun ikke ville have hende med. Maiken: ”Bare fordi jeg har fået lov til at være med, så må jeg ikke bestemme noget. Så skal jeg give mig.” Maiken sidder helt stille, mens tårerne løber ned ad kinderne.

I situationen oplevede jeg at være viklet så meget ind i konflikten, at jeg ikke så anden udvej end at fortsætte min deltagelse og indblanding. Sammen med Maiken opsøgte jeg pigerne og fortalte dem om min oplevelse af situationen. Pigerne fortsatte med at lege på flisernes farvede felter og udviste en blanding af ligegyldighed og forlegenhed. Katrine forsøgte at sætte hendes perspektiv i spil, men Maiken begyndte at græde højlydt og råbe ad Katrine. Situationen udviklede sig til et højlydt skænderi med en yderligere udgrænsning af Maiken til følge. En pædagog kom til, og jeg valgte at ’overdrage’ konflikten til hende, hvorefter jeg forlod stedet af etiske grunde.

Hensigten med det empiriske eksempel er at vise en lille flig af de utallige etiske problemstillinger og dilemmaer, der var knyttet til forskerpositionen og måden at deltage på. Min indgriben i den konkrete konflikt fik blandt andet den betydning, at Maiken i andre vanskelige situationer begyndte at kigge hen på mig med en formodentlig forventning om, at jeg kom hende til undsætning og fulgte hende, når hun grædende løb væk fra de andre. På den måde fik valget i den omtalte situation betydning for, hvorledes dilemmaet bredte sig til andre lignende situationer

og stillede mig over for at skulle træffe vanskelige valg. Udover at vise nogle etiske problemstillinger og min oplevelse af at miste grebet, så siger eksemplet også noget om, hvor svært det er at handle ind i det, der er på spil for børnene. Sagen mellem pigerne var viklet ind i tidligere oplevelser af udskillelse, udelukkelse og måder at være sammen på, og derudover havde pigerne forskellige interesser og andele i det, der forgik mellem dem (den pointe bliver belyst i kapitel 9).

Senere drøftede jeg situationen med den voksne, der var gået ind i konflikten. Drøftelsen havde til formål at få den pågældende pædagogs perspektiv på konflikten for at få større indsigt i og forståelse for vanskelighederne. Generelt har jeg i mit feltarbejde opsøgt de professionelle med henblik på at komme til større forståelse af specifikke situationer. I tråd med Charlotte Højholt (2001) har jeg været optaget af at lære om børnene via de voksne, og der har i løbet af en skoledag været mange små hverdagssamtaler i forbindelse med frikvartererne eller de små pauser i undervisningen. Foruden de mere uformelle diskussionsmuligheder har jeg efter et års feltarbejde fremlagt og diskuteret observationer med de voksne. På begge skoler planlagde jeg et møde, hvor jeg fremlagde renskrevne observationsnoter til fælles debat. Debatterne samlede sig om at forstå, hvad der var på spil for børnene i de enkelte situationer, og hvorledes den pågældende situation forbandt sig til andre situationer. Det blev således en fælles udforskning af børns handlegrunde knyttet til konkrete betingelser og betydninger, hvor hensigten var at lære af hinandens perspektiver på situationen. Den måde at organisere fremlæggelsen af min observationer på var forankret i en forståelse af, at "Ingen ved det hele, og hver ved noget, der kan være forskelligt fra, hvad andre ved, men som er om samme sag" (Axel, 2002: 43). Det er med andre ord en forståelse af, at i samarbejde og fælles udforskning af problemstillinger kan (op)delt viden blive til sammensat viden, der giver en mere sammensat forståelse af, hvad problemerne handler om og hænger sammen med.

Til mødet på Sønderlundskolen, hvor Maiken er elev, havde jeg observationer med af Maikens samspil med de andre piger, hvilket gav de professionelle et indblik i, at hendes hyppige vrede, gråd og 'surhed' var forbundet med daglige oplevelser af at blive lukket ude, fravalgt og ignoreret af de andre piger. Fra at de havde forstået vreden og 'surheden' som forbundet med Maikens temperament og tilbøjeligheden til at ville bestemme, fik de via observationerne og dertilhørende drøftelser en forståelse af, at Maikens handlinger knyttede sig til vanskelige deltagelsesbetingelser i pigefællesskab. Den ændrede problemforståelse gav mulighed for, at de kunne arbejde med problemet på en anden måde, hvor det ikke alene handlede om at arbejde med Maikens temperament, men også fællesskabets måde at fungere på. I kapitel 7 inddrager jeg

yderligere et eksempel på, hvordan mine observationer gav anledning til, at lærerne fik en anden forståelse af de vanskeligheder, der udviklede sig for pigen Sofie, og i den forbindelse efterspørger muligheden for at opnå situeret viden om deltagelsesvanskeligheder.

Analysepraksis

Inden jeg bevæger mig over i selve analysen, vil jeg kort fremstille måden, hvorpå jeg har arbejdet med empirien. Analysen skal dog ikke forstås som en fase, der forløber efter genereringen af det empiriske materiale og derved adskilt fra selve feltarbejdet. Tværtimod forløber analysen, mens jeg som forsker befinder mig i feltet og er udforskende på, hvorledes ting hænger og må forstås i deres sammenhæng. Analyse er således at søge efter sammenhænge og forstå de enkelte episoder i sammenhæng med hinanden. Derved bliver analyse et spørgsmål om, at ”analyzing things as their relations, in practice” (Lave, 2011: 154). Endvidere skriver Erik Axel (2002), at indsigt er identifikation af sammenhænge, som vi finder ved at se dem gå igen på varierende måder i en række konkrete eksempler. Arbejdet med det empiriske materiale har taget afsæt i teoretiske begreber, som har fungeret som analyseredskaber. Som tidligere nævnt anlægger jeg ikke et syn på teori som styrende for praksis, men forstår teorien og dens begreber som en særlig måde at tænke og forstå verden på, der skaber en særlig opmærksomhed i det analytiske arbejde. Ernest Schraube udtrykker sig på følgende måde om teoriens betydning i udvikling af viden:

”However, the theoretical vocabulary is the medium of the human power to think and essential in any process of developing (scientific) knowledge (...) Every empirical reality is never perceived just as such, but always through the available language and theoretical concepts which, in turn, affect our views of the world and, thus, our relations to it.” (Schraube, 2015: 538)

De teoretiske begreber og forståelser har informeret min nysgerrighed, tænkning og fremgangsmåde i analysen af det empiriske materiale. Med udgangspunkt i den kritisk psykologiske metodologi om betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse (Dreier 2004) har jeg i analysen været optaget af at forstå, hvordan betingelser, betydninger og begrundelser hænger sammen i menneskers liv. Det er med andre ord en analyse af, hvorledes betingelser – forstået som både mulighedsskabende og begrænsende – stiller sig for og får betydning for den enkelte og

derved begrundet den enkeltes handlinger. I begrundelsesanalysen søger man således at få fat i de subjektive begrundelser, der ligger til grund for handlingerne. Inden for den kritisk psykologiske ramme er betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse nogle grundlæggende teoretiske opmærksomheder, der fungerer som analyseredskaber, idet de kan forbinde og pege på mulige sammenhænge mellem betingelser i og for praksis og for børnenes måde at deltage på.

Analysen af det empiriske materiale har karakter af en teoridrevet analyse, der dog som tidligere præciseret skal forstås i et dialektisk lys, hvorved teoriens begreber forekommer bevægelige. De analytiske begreber er kendetegnet ved, at de åbner materialet og gør det muligt at gå dybere ind i det på opdagelse efter mønstre, tematikker og sammenhænge. Det er en dialog mellem problemstillingen, teorien og det empiriske materiale, der udvikler og nuancerer forståelsen af problemet (Schraube, 2015). I det analytiske arbejde har det være væsentligt for mig at arbejde på måder, hvor skolepraksis og derved deltagelsens kontekst ikke forsvinder i analyser af børns samspil med hinanden. Ambitionen har været at frembringe et materiale, hvor den enkeltes deltagelse bliver forbundet til institutionelle betingelser og heriblandt nogle grundproblematikker ved skolen knyttet til dens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave, som jeg beskrev i kapitel 2. Deltagelsesbegrebet har fungeret som et centralt analytisk begreb, der samtidig i analysen er blevet differentieret og nuanceret for at (be)gribe forskellige aspekter ved børns deltagelse.

Ambitionen med at få skolepraksis med i analyserne har samtidig været en af projektets store udfordringer, da praksis har en tendens til at forsvinde i analyserne, hvorved de situerede samspil ikke bliver forbundet med skolens historiske dagsordener og dertilhørende problematikker. Det kan til tider være vanskeligt at få øje på praksis i de situationer, hvor den undersøgte praksis forekommer selvfølgelig, genkendelig og almen. I det analytiske arbejde fandt jeg det givende at tænke sig andre steder hen som eksempelvis en børnehave og forholde sig til, om det, der foregår i skolen, også kunne foregå i en børnehave. Dette gjorde jeg med afsæt i forståelsen af, – hvilket jeg også var inde på i kapitel 1 – at kontraster og forskelle kan skabe blik for sammenhæng og derved skærpe analysen af, hvorledes de situerede samspil i skolen er forbundet med en ganske særlig praksis, der adskiller sig fra eksempelvis en børnehavepraksis.

I de følgende analysekapitler dykker jeg ned i det komplekse og mættede empiriske materiale. Min grundlæggende tilgang er en betingelses-, betydnings- og begrundelsesanalyse knyttet til det teoretiske deltagelsesbegreb. De nævnte begreber kan ses som teoretiske udgangspunkter og grundforståelser, der i analysen suppleres med andre begreber, som nuancerer

og udvider forståelsen af forhold i praksis. Teorien består af enkeltstående begreber, der hænger sammen, og derfor vil begreberne, der præsenteres i analysen, hænge sammen med de omtalte grundbegreber. Når jeg ikke på nuværende tidspunkt præsenterer eller udfolder yderligere teoretiske begreber, er det begrundet i, at teorien får betydning og fylde i analysen. Min hensigt er med andre ord ikke at skille teori og praksis ad i den skriftelige fremstilling, men at fastholde dialektikken og forståelsen af, at teorien udvikler sig og bevæger sig i mødet med empirien.

I de kommende fire analysekapitler præsenteres de børnefællesskaber, som jeg fulgte gennem to år på to forskellige skoler. Skolerne benævnes efterfølgende Aagaardskolen og Sønderlundskolen²¹, og er beliggende i samme kommune i områder, der betragtes som relative velstående og velfungerende. Begge skoler har hver et elevtal på godt 700, der spreder sig over indskoling, mellemtrin og udskoling. I de to følgende kapitler analyseres den del af det empiriske materiale, der er produceret på Aagaardskolen med særlig fokus på børnene Jesper (kapitel 6) og Sofie (kapitel 7), og de vanskeligheder, der udvikler sig for dem. Efterfølgende analyseres materialet fra Sønderlundskolen, hvor opmærksomheden rettes mod Anders' deltagelse (kapitel 8) og siden hen Maikens deltagelse (kapitel 9).

²¹ Skolernes og børnenes navne er anonymiserede.

Aagaardskolen

Kap. 6: Opgivelses- og udskillelsesdynamikker

Indledning

Fra de mere overordnede beskrivelser af skolen, dens opgaver og udfordringer i et historisk perspektiv, som jeg berørte i kapitel 2, bevæger jeg mig over i lokale og situerede beskrivelser af skolens praksis og børnenes deltagelse heri. I analyserne er jeg optaget af, hvad skoleproblemer ser ud til at handle om, når de udforskes fra børns perspektiver. Min tilgang er på den måde problemfokuseret, hvilket indebærer, at jeg i analyserne bestræber mig på at trække problemerne frem, som de fremtræder i forhold til den praksis, børnene deltager i. Problemerne, der opstår og udvikler sig i praksis, har en tendens til at samle sig om enkelte børn, og derfor får nogle børn en central plads i analyserne i forhold til deres klassekammerater, der ofte optræder som en del af det samlede børnefællesskab. Denne fremskrivning af enkelte børn skal ikke signalere, at børnene er problematiske i sig selv. Skoleproblemerne knytter sig til deltagelsens dobbelthed og derved de sammenhænge, hvori problemer udspiller sig. Vanskelighederne må således analyseres som knyttet til sociale samspil i en særlig historisk kontekst med modsætningsfyldte sager. På den baggrund søger jeg i analysen at fremskrive mere alment, hvad der er på spil i skolens fællesskaber for på den måde at vise, hvad problemerne er en del af.

Som tidligere præciseret er det min ambition at vise forskellige aspekter af skolens grundproblem vedrørende dens relevans- og tilgængelighedsproblematik knyttet til dens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave. I analyserne vil jeg således vise nogle variationer over denne problemstilling, og hvorledes den udspiller og udvikler sig på to folkeskoler for på den måde – via det konkrete og varierede – at lære om almene sammenhænge (Dreier, 1996). Jeg vil i analysekapitlerne trække nogle forskellige aspekter frem ved skolens praksis og børns deltagelsesmuligheder. At jeg i de enkelte kapitler fokuserer på lidt forskellige aspekter, betyder imidlertid ikke, at aspekterne er fraværende i de andre analysedele. Hensigten er at undgå gentagelser og løbende vise flere og forskellige sider af praksis for derved at tegne et sammensat og komplekst billede af skolens praksis. Det betyder, at fremstillingen af skolen og dens historiske opgave kan forekomme 'drypvis', men denne 'dryppen' har til hensigt at virke i analyserne, da min ambition er at begribe sammenhænge mellem situerede samspil og skolens historiske opgaver og problematikker.

På Aagaardskolen fulgte jeg børn fra midten af 2. til midten af 4. klasse. Klassen blev valgt, fordi jeg observerede problematikker, der var relevante for min forskningsinteresse at

udforske nærmere. I nærværende kapitel fokuserer jeg på de vanskeligheder, der udvikler sig for og omkring Jesper, og som indebærer, at Aagaardskolen i løbet af de første måneder af mit feltarbejde henviser ham til et specialpædagogisk tilbud. På den måde trådte jeg direkte ind i problematikker vedrørende skolens tilgængelighed og relevans, og jeg fik indblik i de mange dynamikker, der så ud til at få betydning for den proces, der førte til opgivelse og udskillelse. Udskillelse og opgivelse er ikke bare noget, der sker fra den ene dag til den anden, men er forbundet med forskellige handlinger over tid. De mange indsatser, der blev sat i værk for at afhjælpe skoleproblemer, både lykkedes og mislykkedes, åbnede og lukkede for deltagelse. Det var ikke en entydig retning ud af fællesskabet men en zigzagende, besværlig bevægelse, der til sidst blev så vanskelig, at skolen måtte opgive arbejdet med at skabe gode lærings- og udviklingsmuligheder for Jesper. Skolens opgivelse skal således ses i lyset af en ambition om at give Jesper et bedre udviklings- og læringstilbud.

I nedenstående afsnit vil jeg præsentere deltagelsesvanskeligheder, som knyttet til almene udfordringer i en skolepraksis, der historisk set har nogle iboende dobbeltheder og modsætninger. En skolepraksis, hvor børn forventes at deltage på måder, der forekommer relevante i en skolesammenhæng, men hvor børn samtidig er optaget af at være med og gøre sig gældende blandt andre børn. For nogle børn ser det ud til, at deltagelsen i skolens historiske dagsordener og dertilhørende problematikker indebærer en konfliktuel skolelivsførelse, der gør det vanskeligt at få personlige engagementer og strukturelle betingelser til at hænge sammen.

Almene udfordringer knyttet til skolepraksis

For at problemerne omkring Jesper og hans deltagelse ikke kommer til at fremstå løsrevet fra praksis, vil jeg starte med at illustrere og diskutere, hvad problemerne ser ud til at være en del af med afsæt i nedenstående observation. Dette gøres for at få en forståelsesbaggrund for de beskrivelser, der sidenhen følger, og hvorledes deltagelsesvanskeligheder hænger sammen med almene udfordringer knyttet til skolen. Episoden er et uddrag fra mine observationsnoter fra en af de første dage, hvor jeg observerede 2. a på Aagaardskolen.

Om morgenen kommer de fleste børn nogle minutter, inden undervisningen starter kl. 8. Flere finder deres computere og telefoner frem, og børnene flokkes om de børn, der har medbragt telefoner eller computere. Der snakkes om spil og andre ting, som

optager dem. Mange af bordene er opstillet langs væggene, så børnene sidder med ansigterne vendt mod væggen, når de arbejder. Bordene står placeret, så alle børn har en sidemakker på nær et enkelt enmandsbord, der står for sig selv tæt ved tavlen. Det ensomme bord fanger min opmærksomhed – ikke bordet i sig selv, men en interesse i, hvem der mon sidder adskilt og isoleret fra de andre børn i klassen. Det viser sig at være Jesper, der er placeret adskilt fra de andre børn for ifølge lærerne at modvirke u hensigtsmæssige forstyrrelser af undervisningen.

Denne morgen er de fleste børn klædt ud som pirater, da de tre 2. klasser har det som fælles tema. Enkelte børn er ikke udklædt, og Jesper er en af dem. Da han træder ind i klassen, kigger han lidt forvirret og forundret på de andre, og jeg får en fornemmelse af, at han undrer sig over, at de er klædt ud. Klasselæreren RIKKE²² kommer, og børnene bliver inddelt i mindre grupper bestående af fire til fem børn.

I hvert af de tre klasseværelser er der forskellige værksteder, hvor børnene skal løse en opgave, der knytter sig til temaet 'pirater'. Der skal laves skibe, pirathatte, regnes, skrives, kæmpes m.m. Hver gang gruppen har udført en opgave, bliver det noteret af en lærer, der samtidig godkender produktet. Børnene har fået udleveret et kort med tre taloner, der gør det muligt for dem at indløse tre pauser á 10 minutters varighed, hvor de må sidde i SFO-køkkenet og spille iPad.

De tre klasseværelser er relative små, og der bliver hurtig trangt i lokalerne på grund af børn, der bevæger sig rundt, og materialer, der er ligger spredt på gulvene i klasseværelserne. Flere af grupperne søger ud på gangen, hvor børnene sætter sig langs væggene. Den lange gang med de bare vægge indbyder flere af børnene til at stå på hænder. I modsætning til de små klasseværelser, der er fyldte med borde og stole, gør gangen det muligt at bevæge kroppen og løbe hurtigt frem og tilbage, hvilket adskillige børn – især drengene – benytter sig af, indtil en voksen kommer og får børnene tilbage til arbejdet. Jeg bemærker, at nogle børn kun arbejder så længe, læreren holder øje med dem.

Gruppearbejdet viser sig at blive en udfordring for mange af børnene. Diskussioner og uenigheder knytter sig til valg af værksted, produktets udformning og kvalitet samt anvendelse af pausetalonerne. Mark bruger det meste af tiden på at holde pause, drille de andre og fortælle, hvor kedeligt det hele er. Emma og Ditte er højlydt irriteret på

²² Personer bliver genkendelige som voksne, idet deres navne er skrevet med versaler.

Tobias og Martin, der pjatter og ikke er omhyggelige med farvelægningen. I flere grupper ender arbejdet i konflikter, og lærerne har travlt med at hjælpe, instruere, motivere, holde orden, udrede konflikter, dæmpe støjniveauet, styre pauser og forhindre for meget bevægelse på gangen. Jeg bemærker, at Jesper følges tæt af en pædagog, der også søger for, at Jesper får længere tid ved iPad'en, end hvad pausetalonerne tillader. I løbet af timerne får Jesper det tiltagende svært med at koncentrere sig og bidrage relevant til gruppens arbejde, da han ligesom flere af de andre begynder at pjatte.

Ovenstående observation har til hensigt at give en indledende præsentation af den klasse, som jeg fulgte i to år, og nogle af de problematikker, der bliver genstand for min analyse. I de første observationer bliver jeg optaget af, at Jesper ser ud til at blive forstået og mødt på en anden måde end de andre børn i klassen. Jeg lægger mærke til, at Jesper er den eneste, der sidder adskilt fra de andre, og den eneste, der har en voksen på tæt hold, *men* jeg lægger også mærke til, at han ikke er den eneste, der har vanskeligt ved at deltage i undervisningsdagsordenen. Det ser ud til, at Jespers pjat og ballade i undervisningen bliver forstået og håndteret på en anden måde, end når nogle af de andre børn udfører lignende handlinger. Denne forskel knytter sig til, at børnenes deltagelse finder sted i en ganske særlig sammenhæng. Selve sammenhængen og *stedet* bliver derved central for at forstå, hvad deltagelsesproblemerne er en del af. Inden jeg udfolder de almene udfordringer, der er på spil i ovenstående observationsuddrag, skal vi først en lille omvej og opholde os ved stedets betydning, dets udformning og den historiske indlejring.

Stedets betydning

Med afsæt i analyser af læringsmiljøers fysiske organisering argumenterer Thomas Szulevicz (2010) med reference til den situerede læringsteori (Lave & Wenger, 1991) for, at social praksis altid foregår fra et lokaliseret udgangspunkt, hvis materialitet får betydning for den pågældende praksis. Rummets arkitektoniske udformning opstiller bestemte handlebetingelser og dermed også særlige betingelser for deltagelse og læring (Szulevicz, 2010). Inspireret af Szulevicz henviser jeg med begrebet 'stedet' til skolens materialitet og dermed den konstruktionsmæssige udformning, de konkrete rum, valg af inventar m.m., men jeg henviser også til de praksisser, der historisk og samfundsmæssigt knytter sig til det pågældende sted. Med begrebet hentyder jeg således både til

skolens materialitet og til skolen som en særlig social praksis med nogle historiske problematikker knyttet til dens mangesidede opgave.

At situationen, der er gengivet i det tidligere afsnit, udspiller sig inden for en særlig institutionel sammenhæng, indebærer, at situationen både må forstås i forhold til, hvad der konkret er på spil – mellem lærere og børn – samtidig med, at de konkrete samspil må sættes ind i en historisk og samfundsmæssig sammenhæng. Med begrebet om 'situerethed' er det muligt både at forstå aktiviteter, som knyttet til det specifikke og konkrete samtidig med, at situerede praksisser altid er medierede af overordnede historiske og politiske forhold (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991; Szulevicz, 2010). I den sammenhæng finder jeg det relevant at inddrage strukturbegrebet, som det bliver formuleret hos Ole Dreier (2006b) for at begribe forholdet mellem den konkrete situerede kontekst og den historisk-politiske dimension og samtidig overskride den opdeling af fænomenerne, der umiddelbart kan forekomme ved brugen af begrebet 'mediere'.

Dreiers strukturbegreb har forbindelse til Klaus Holzkamps arbejder, hvor strukturer betragtes på et totalsamfundsmæssigt plan, der udgør en overgribende handlesammenhæng for menneskers handlinger (Holzkamp i Dreier, 2006b). I forlængelse af Holzkamp udbygger og videreudvikler Dreier strukturbegrebet, så den abstrakte forståelse af struktur suppleres med en mere praksisnær opfattelse, hvor begrebet refererer til ordninger af forskellige sociale praksisser.

”Når struktur betragtes på et totalsamfundsmæssigt plan, lokaliseres den langt væk fra individers konkrete liv. I de konkrete situationer, individerne befinder sig i, kan en totalsamfundsmæssig struktur da kun gøre sig gældende som noget formidlet. Ja, betoningen af, at samfundsmæssig struktur viser sig som noget formidlet, kommer til at overskygge, at individer faktisk altid umiddelbart befinder sig i strukturer der, hvor de er.” (Dreier, 2006b: 4)

I citatet formuleres det, at mennesker altid befinder sig i sociale praksisstrukturer. Strukturer skal imidlertid ikke forstås deterministisk – som uforanderlige eller bestemmende for menneskers handlinger – men som dialektiske sammenhænge, der både påvirker og påvirkes af menneskers sociale aktiviteter (Dreier, 2008). Det betyder med andre ord, at mennesker både handler med og i sociale strukturer, der både stiller sig som betingelser for menneskers handlinger og samtidig forandres via handlingerne.

De forskellige strukturelle arrangementer rummer erindringer af forskelligt historisk omfang af, hvordan og hvorfor bestemt sociale praksisser blev tilrettelagt (Dreier, 2006b). Dreiers strukturbegreb gør det muligt at forstå det historiske som *indlejret* i praksis, hvorved det historiske og den situerede kontekst fremstår som uadskillelige fra hinanden og som sameksisterende. For mig at se repræsenterer det en anden lidt forståelse, end når forholdet begrebssættes som 'medieret', idet begrebet 'mediere' hentyder til en vekselvirkning mellem to forskellige og opdelte elementer. Med afsæt i Dreiers strukturbegreb kan det siges, at det historiske er til stede i den måde, skolen er ordnet på, og siger noget om nogle historiske antagelser af, hvad skole, undervisning og læring er. Det historiske er blandt andet indlejret i skolens bygninger, idet samtidens forståelse af undervisning og læring fik betydning for skolernes arkitektoniske udformning (Coninck-Smith, 2011).

I det følgende vil jeg ganske kort præsentere de store linjer i Aagaardskolens arkitektur og derved pege på, hvorledes rummenes udformning udgør betingelser, som deltagerne handler begrundet i forhold til. Størstedelen af Aagaardskolens bygninger er opført i 1960'erne og er præget af denne tids opfattelse af, hvordan en skole skal se ud, og hvad læring og undervisning er. Skolen er bygget i ét plan og består af en hovedbygning med en lang gennemgående gang, der fungerer som hovedåre til skolens andre bygninger og lokaler. Når man træder ind ad skolens hovedindgang, står man i den ene ende af gangen. Forenden af gangen er døren til den bygning, der huser indskolingsbørnene. Bygningen består af en lang gang, hvorfra der er døre ind til klasselokalerne. Der er højt til loftet, og der er sat lydplader op for at forbedre akustikken – alligevel skal der ikke mange børnestemmer til, før det bliver et larmende sted at befinde sig. Langs den ene væg står et enkelt bord med et par stole, og for enden af gangen er placeret to sofaer. Gangen fremtræder som et sted, hvor mennesker er i bevægelse – på vej mod de enkelte klasser. Skolens arkitektoniske udformning fremstår som præget af 1960'ernes skolebyggeri med klasseværelser og faglokaler, der forbindes via gange og korridorer. Skolens materialitet peger på en historisk forståelse af, at læring og undervisning er noget, der foregår inden for klasselokalernes rammer, hvor en mindre gruppe elever sidder samlet og adskilt fra skolens andre elever.

Skolens materialitet og udformning er ikke i sig selv interessant, men bliver det først i det øjeblik, bygningerne befolkes af subjekter, der handler reproducerende og transformerende i forhold til de materielle rammebetingelser. De fysiske steder kan ikke forstås i sig selv, men må tolkes i relation til de sociale praksisser, der finder sted. Det er således udtryk for en dialektisk forståelse, hvor hverken mennesker eller omverden kan isoleres som analyseenheder (Szulevicz,

2010). Mennesker ikke bare interagerer med hinanden, men også med bygninger, arkitektoniske udformninger og dermed også med de normer, værdier og ideologier, der væver sig ind i det materielles udformninger (Staunæs, 2004).

Når børnene skal arbejde i grupper, får skolens planløsning betydning for, at det er vanskeligt for børnene at finde en ordentlig plads til gruppearbejdet. Klasselokalerne virker i mange tilfælde for små i forhold til antallet af børn, og i flere tilfælde søger børnene derfor ud på gangen eller i SFO'ens køkken, når der skal arbejdes i grupper. Arbejdet på gangen og i SFO'ens køkken har en tendens til at blive mere larmende blandt andet på grund af rummenes akustik og børn, der bliver grebet af gangens muligheder for akrobatik, kapløb og slåskampe. I situationen med det tidligere omtalte værkstedsarbejde fik jeg indtrykket af, at den trange plads i klasselokalerne og gangen som alternativ plads fik betydning for udviklingen af de mange konflikter og pædagogens vanskeligheder med at 'styre' Jesper.

Skolens dobbeltheder

Vanskelighederne med at få gruppearbejdet til at fungere knytter sig ikke udelukkende til skolens fysiske rammer, den trange plads og den læringsforståelse, der er indlejret i den materielle udformning, og som appellerer til mere stillesiddende aktiviteter inden for klasselokalernes rammer. Vanskelighederne er også knyttet til skolens mange dobbeltheder, der blandt andet kommer til udtryk ved en modsætning mellem 'at ville noget' og 'at skulle noget'. Skolen har en særlig opgave med at lære børnene det, som de ikke blot kan lære ved at deltage i livet og samfundet (Oettingen, 2016). Denne opgave trækker tråde tilbage til begyndelsen af 1800-tallet, hvor skolen skulle sikre alle børns almene grundfærdigheder som blandt andet at læse, regne og skrive samt søge for, at børnene fik en kristen opdragelse. Alexander von Oettingen formulerer det på den måde, at skolen blev et særligt pædagogisk sted, der på en kunstig måde – hvilket vil sige gennem professionelle lærere og arrangerede undervisningsprocesser – skulle lære barnet noget bestemt (ibid.). At gå i skole bliver således forbundet med 'at skulle noget'. Det vil sige, at børnene *skal* lære noget, og de *skal* deltage i bestemte tilrettelagte aktiviteter på bestemte måder samtidig med, at de *skal* være motiveret for denne deltagelse, for at skolen kan lykkes med sin opgave.

I ovenstående observation er det 'noget', som børnene skal deltage i, blandt andet et pirattema, der er struktureret som et værkstedsarbejde. Det ser ud til, at lærerne har forsøgt at forene leg og læring ved at trække legeaspektet ind i læringsaktiviteterne. Enkelte aktiviteter har

dog karakter af decideret skolelæring, idet de består af regnestykker og spejling af geometriske figurer – dog med et islæt af pirattemaet – mens andre aktiviteter mere direkte appellerer til leg i form af farvelægning af pirathatte, konkurrence mellem børnene og udførelse af forskellige piratspil. Mark er en af de drenge, som jeg ser, er mest optaget af at holde pause og fortælle de andre, at han keder sig. Han forsøger adskillige gange at snyde sig til ekstra tid ved iPad'en og underviger så vidt muligt at deltage i gruppearbejdet. Drengene i Marks gruppe følger hans eksempel, og det bliver vanskeligt for de to piger at holde sammen på gruppen. Lærerne forsøger at hjælpe Mark i gang ved at spørge til, hvad han har lyst til for på den måde at motivere ham til at deltage i undervisningsdagsordenen. De prøver med andre ord at få ham til at ville det, han skal.

Der er en dobbelthed i skolen, som går på, at børn skal være motiverede, engagerede og have lyst til deltagelse i undervisningen samtidig med, at det, som motivationen og engagementet skal være rettet mod, er initieret af skolen og repræsenteret i lærernes tilrettelæggelser af undervisningen. Inspireret af Kristine Kousholt (2009) anvender jeg den sproglige sammenstilling at 'skulle ville' for at betone, at børn ikke blot *skal* deltage i undervisningsdagsordenen, men de skal også *ville* deltage. 'Ville' hentyder i nærværende sammenhæng til at have lyst til og være motiveret for deltagelsen. Når det bliver væsentligt at arbejde med børns engagement, motivation og ikke udelukkende gennemtrumfe et *skulle*, så knytter det sig til forståelser af læring, hvor læring består af tre dimensioner, hvoraf den ene betegnes drivkraft og omfatter motivation, følelser og vilje (Illeris, 2006). I et sådant læringsperspektiv kræver læring ikke blot et 'skulle' men også et 'ville', idet subjektet skal være motiveret for at lære.

I eksemplet med Mark bliver det således vigtigt, at Mark motiveres til at deltage i den læring, der skal finde sted. Problemet er, at Mark giver udtryk for, at han ikke har *lyst* til andet end at spille på iPad. Det lykkes derved ikke at få det, han vil, til at spille sammen med det, han skal, hvilket indebærer, at dobbeltheden udvikler sig til et konfliktfyldt samspil. Den fælles sag, som børn og lærere er sammen om, er mangesidet og grundlæggende modsætningsfyldt (Axel, 2009; 2015). Det konfliktuelle henviser til forståelser af, at konflikter er en iboende del af social praksis og derved et fundamentalt træk ved hverdagslivet (Axel, 2015; Højholt & Røn Larsen, 2016; Juul Jensen, 1999, Lave, 2011). Erik Axel peger (2015) på, at deltagerne kan gribe forskellige aspekter af den modsætningsfyldte sag, og derfor er deltagerne konstant konfronteret med muligheden for, at samarbejdet kan medføre konflikter og afbrydelse af samarbejde. Ifølge Axel relaterer det modsætningsfyldte sig til: "things which don't go together, and which must be brought together." (Axel, *ibid.*: 25).

Lærernes indførsel af pausetalonen kan ses som en måde at forebygge, at dobbeltheden mellem 'at ville' og 'at skulle' resulterer i en konflikt. Når børnene trænger til en pause fra det, de *skal* lave, kan de bevæge hen til SFO-køkkenet og spille iPad, hvilket er en aktivitet, de fleste børn gerne *vil*. Den pågældende undervisning er således struktureret på måder, der skal forhindre, at det modsætningsfyldte ender i manglende samarbejde, hvor børnene ikke tager del i den planlagte undervisning. De voksne har på forhånd erkendt, at det kan være vanskeligt for børnene at koncentrere sig i to sammenhængende lektioner, og derfor har de muliggjort legitime pauser fra skolearbejdet via de omtalte taloner. For nogle børn ser det ud til at fungere: De får dobbeltheden mellem 'at ville' og 'at skulle' til at spille sammen, mens de for andre fremstår som konfliktfyldte modsætninger.

Når lærere strukturerer og ordner, så gør de det blandt andet i forhold til skolens opgave, dens dobbeltheder og modsætninger. Dobeltheder og modsætninger siger noget om, hvad der er på spil i den konkrete situation, men de siger også noget mere alment om den pågældende praksis. Som tidligere nævnt rummer strukturerne historiske erindringer af, hvordan og hvorfor bestemte sociale praksisser blev tilrettelagt (Dreier, 2006). Tilrettelæggelsen af praksis peger blandt andet på, at det ikke altid har været lige nemt at få børns opmærksomhed rettet bestemte steder hen og få dem til at koncentrere sig om undervisningen. Pausetalonen kan ses som en måde at virke ind i det, der er skolens opgave og udfordring, ligesom eksempelvis uddeling af flidspræmier i 1800-tallets skole skulle være et incitament til at få eleverne til at hænge ekstra i med skolearbejdet (Larsen et al., 2013).

Når jeg indledningsvis dvæler ved temaer som skolens opgave med at få børns opmærksomhed rettet bestemte steder hen og væk fra noget andet og de almene udfordringer ved at få undervisningen og gruppearbejdet til at fungere, så er det med henblik på, at de vanskeligheder, der udvikler sig for og omkring Jespers deltagelse, må sættes i forbindelse med de almene udfordringer, der knytter sig til skolen. Det er således almene skoleproblemer, der får særlig betydning for Jesper. I observationerne ser jeg, hvorledes børnene handler og interagerer med hinanden og de fysiske rammer, og hvordan de udfordrer nogle normer og dobbeltheder, der knytter sig til forståelser af relevante måder at deltage på i skolen. Episoden med børnenes deltagelse i værkstedsarbejdet illustrerer ikke en speciel vanskelig eller enestående situation, men den viser nogle af de dobbeltheder og modsætninger, der er en del af skolens praksis. I det følgende afsnit vil jeg komme ind på, hvad problemerne ser ud til at handle om for Jesper ved at trække

problemerne frem som en del af almene udfordringer knyttet til børns samspil og sociale orientering i en skole med særlige historiske udfordringer.

Præsentation af Jespers forløb

De følgende analyser tager afsæt i to ugers observationer udspændt over tre måneder, hvor jeg fulgte Jesper, indtil ledelsen beslutter, at han ikke længere skal være elev på skolen. Som en slags ouverture til analyserne vil jeg indledningsvis i nærværende afsnit præsentere klasselæreren RIKKEs oplevelser af problemerne, og hvorledes hun har oplevet, at de har udviklet sig i den periode, hvor Jesper er elev på skolen²³. Beskrivelserne har fundet sted som situerede samtaler i umiddelbar forlængelse af nogle situationer, som jeg har været interesseret i at forstå nærmere. Senere har jeg lavet et decideret interview med RIKKE for at give tid til en grundigere udforskning af problemstillingen. Det følgende afsnit er således et lærerperspektiv på de vanskeligheder, der udvikler sig for Jesper.

I samtalerne med RIKKE beskriver hun Jesper som en dreng, der har et hidsigt temperament og ofte kommer i konflikt med de andre børn. Særligt oplever hun, at frikvartererne er vanskelige for Jesper at deltage i, da han ofte driller, kommer i konflikt og slår de andre børn. Da Jesper startede på skolen, oplevede lærerne, at det var vanskeligt at få Jesper til at være med i det, der skulle foregå i undervisningen. Han virkede umotiveret for det faglige arbejde, og han sagde høje lyde, der virkede forstyrrende for den undervisning, der skulle finde sted. Rikke henviser i den sammenhæng til Jespers vanskelig opvækstbetingelser med blandt andet en psykisk syg mor og andre problematikker i hjemmet som begrundelse for, at det kan være svært for Jesper. Efter en episode, hvor RIKKE oplevede at miste grebet om det, der var på spil i undervisningen og måden Jesper deltog på, kontaktede hun efterfølgende skolens ledelse for at få hjælp. Der blev arrangeret et møde med PPR²⁴, hvor det blev besluttet, at Jesper skulle henvises til en familieklasse²⁵ sammen med sin far to dage i ugen. Hans deltagelse i almenklassen blev således fragmenteret og fik eksempelvis den betydning, at han ikke havde fået beskeden om, at børnene måtte komme udklædte som pirater til den pågældende temadag. Hans forvirrede blik kan således

²³ Jesper har flyttet skole og kom til Aagaardskolen i midten af 1. klasse.

²⁴ Pædagogisk Psykologisk Rådgivning

²⁵ Familieklasser blev introduceret i Danmark i 2003, og indsatsen har til hensigt at hjælpe de børn, der ifølge skolens vurdering har brug for støtte til at udvikle sig for at kunne deltage i skolen på hensigtsmæssige måder. Som en del af konceptet bliver en voksne – typisk en far eller mor – undervist med henblik på at uheldsmæssige familierelationer ændres (Appel & Coninck-Smith, 2015: 275).

sættes i sammenhæng med en manglende indsigt i og kendskab til, hvad skal foregå og et forsøg på at orientere sig i situationen (se en lignende pointe ved Morin, 2007).

I mine indledende observationer fremgår det, at Jesper er placeret ved et enmandsbord foran i klassen, så han sidder tæt ved læreren. Opstilling af borde og placering af børn er en måde at ordne praksis på, hvilket får konkret betydning for børnenes mulighed for at tage del i og bidrage til det fælles. Det er en almen skolepraksis at placere enkelte børn adskilt og isoleret fra de andre børn for derved at skabe ro omkring barnet og for at undgå, at det pågældende barn forstyrrer de andre børn. Fysiske placeringer bliver en måde at håndtere deltagelsesvanskeligheder på, og materialitet kan således give pejlinger af nogle problemstillinger og måder, de forsøges håndteret på. Det fremgår af observationerne, at Jesper qua placeringen har vanskeligere betingelser for at komme til at samarbejde med de andre, spørge en sidemakker om hjælp og tage del i de samtaler, der opstår ved bordene. Til trods for at den fysiske placering ofte begrundes som et forsøgt på at afhjælpe problemet med gensidige forstyrrelser, så erfarer jeg i undervisningssituationerne, at placeringen ikke ser ud til at afhjælpe problemet, da Jesper i flere tilfælde skal vende sig om mod de andre børn, hæve stemmen og bryde ind for at få kontakt, blive set og hørt af de andre. Placeringen af Jesper virker ikke til at minimere forstyrrelserne i løbet af undervisningen, men placeringen ser ud til at forstørre problemerne, der på tværs af skoledagen ser ud til at handle om, at Jesper har særdeles vanskelige betingelser for at være med og gøre sig gældende i klassefællesskabet.

Uroen, forstyrrelserne og de mange konflikter, der er forbundet med Jespers deltagelse, forsøger de voksne at håndtere ved blandt andet at arrangere støttetimer for Jesper. Den pædagogiske støtte er, som jeg ser det, alene rettet mod Jesper, hvor indsatsen tager form af støtte i undervisningens faglige aktiviteter og tilrettelæggelse af særlige ordninger, der eksempelvis gør det muligt for Jesper at holde flere pauser end de andre børn. RIKKE fortæller, at som følge af de mange konflikter i frikvartererne, hvor Jesper kan være voldsom over for de andre børn, blev støtten udvidet til også at omhandle frikvartererne. Denne indsats, vurderer hun, var ikke til nogen hjælp, da Jesper forsøgte at stikke af og gemme sig fra den pågældende pædagog, hvorfor ordningen blev droppet. RIKKE peger i den sammenhæng på, at Jesper muligvis følte sig overvåget som begrundelse for, at han stak af.

Vanskelighederne og dilemmaerne, der opstår i forbindelse med hjælpen, hænger sammen med en grundproblematik i skolens historie. Grundproblematikken knytter sig til, at skolen skal håndtere den dobbelthed, at særbehandling og forskelliggørelse kan være en nødvendig

forudsætning for et barns deltagelse i den almene undervisning samtidig med, at denne særbehandling og forskelliggørelse kan være en væsentlig dynamik i udskillelses- og andetgørelsesprocesser. Med afsæt i RIKKEs beskrivelser af Jespers handlinger, så efterlades jeg med indtrykket af, at Jesper ikke oplevede indsatsen i frikvarteret som en hjælp, men snarere som en udpegning af ham som et problem, hvilket kan begrunde hans strategi med at løbe væk og gemme sig. Jeg kan ikke komme nærmere ind på, hvorledes 'hjælpen' i frikvartererne var udtænkt og konkret blev udmøntet, da den var ophørt, da jeg påbegyndte mit feltarbejde. Eksemplet er taget med for at illustrere, at skolen forsøgte flere ting og udviklede forskellige strategier, men at indsatser og hjælp kan være modsætningsfulde, da de både kan være relevante og nødvendige for deltagelsen, men samtidig kan de virke udpegende og fastlåsende for de problemer, de i udgangspunktet er sat i verden for at løse.

I sidste halvdel af 2. klasse afsluttes forløbet i familieklassen, og Jesper deltager på fuld tid i folkeskolens almene klasse med ganske få timers støtte i undervisningen i løbet af ugen. Jespers fysiske placering i klassen ændrer sig også i løbet af min observationsperiode. Fra at være placeret ved enmandsbordet rykker Jesper til et gruppebord i midten af lokalet, hvor han sidder sammen med tre klassekammerater. Placeringen gør det muligt for Jesper at deltage i de snakke, der udvikler sig ved bordet både i forbindelse med undervisningen, men også i de mere uformelle situationer såsom pauser, og når der spises madpakker. Den ændrede placering signalerer, at Jesper bliver mødt på en anden måde, hvor han ikke længere skal skærmes fra det sociale liv ved at sidde adskilt fra de andre. Klasselæreren fortæller også, at det går bedre med Jespers deltagelse, men at der stadig er en del vanskeligheder forbundet med de andre børns forældre, der ofte retter henvendelse til skolen i form af mails, telefonopringninger eller fremmøde på skolen med henblik på at observere problemer omkring Jespers deltagelse. Forældregruppen er utilfreds med Jespers tilstedeværelse i klassen, fordi de oplever, at han er årsag til en del ballade og konflikter mellem børnene. Modstanden og klagerne fra forældregruppen bliver en betydelig dynamik i forløbet med Jesper, hvilket lægger sig i forlængelse af andre studier, der viser, at forældregruppen kan være en virksom dynamik i udskillelses- og eksklusionsprocesser (se eksempler på det ved Højholt, 2001 og Hein, 2009).

Den ballade, som forældrene påpeger, er til at få øje på, når jeg observerer Jespers deltagelsesmåde i undervisningssituationerne og frikvartererne. Men samtidig bliver det også tydeligt, at hans handlinger må sættes i sammenhæng med det, han deltager i, hvilket er en mangesidet og konfliktuel skolepraksis. For Jesper ser det ud til at være vanskeligt at få social

engagement til at hænge sammen med skolens dagsordenen, og i situationerne udvikler skolens almene udfordringer sig til personlige problemer for Jesper.

Fælles-skabelse

Det teoretiske deltagelsesbegreb skærper opmærksomheden på konteksten og dens betydning for de handlinger, der finder sted. Denne forståelse indebærer, at uroen og konflikterne i undervisningen ikke alene kan forklares med henvisning til Jesper og hans måde at deltage på. Billedet fremstår mere sammensat, og gør det nødvendigt at sætte Jespers ballade i relation til det, der foregår i klassen og det, de andre børn er optaget af. I stedet for at isolere vanskelighederne til at omhandle Jespers personlighed, så synes vanskelighederne nærmere at hænge sammen med skolens almene udfordringer med at få børns opmærksomhed rettet bestemte steder hen. Følgende er en observation fra en matematiktime, hvor børnene har KARINA, der er nyuddannet lærer. Det er en lærer, hvis undervisning er meget forberedt, men hvor hun samtidig har vanskelige betingelser for at få undervisningen til at hænge sammen med det, børnene er engageret i og optaget af.

KARINA har samlet børnene foran tavlen, så de er tættere på hende og det, der skal foregå ved den. Hun giver udtryk for, at denne organisering forhåbentlig vil give mere ro under gennemgangen af de faglige opgaver, end hun oplever, når børnene sidder på deres faste pladser forskellige steder i lokalet.

Siderne i matematikbogen er scannet ind og vises på smartboardet, så alle børn kan se, hvilke stykker der skal regnes. KARINA forklarer og stiller spørgsmål til børnene. Enkelte markerer, andre siger resultatet uden at blive spurgt og flere snakker og har svært ved at sidde stille. Der grines, snakkes og skubbes, og KARINA forsøger flere gange at tisse på børnene, men det lykkes hende ikke at få ro. Midt i gennemgangen annoncerer Mark højlydt, at han skal på toilettet, hvilket KARINA giver ham lov til. Da han træder ud ad døren, vender han sig flere gange om og laver skøre bevægelser, mens han griner til de andre. Hans grin imødekommes af flere børn, der griner tilbage, hvilket ser ud til at befordre flere skøre bevægelser.

Uroen i børneflokket breder sig i omfang og styrke, og flere børn begynder at køre rundt på kontorstolene, kravle op på bordene eller gemme sig rundt omkring i

lokalet. Der er efterhånden en del uro og børn, der bevæger sig rundt. Jesper larmer også og griner højt, mens han og Viggo bytter kasketter.

Ovenstående observationsbid giver et lille indblik i en matematiktime og nogle dynamikker, der kendetegner klassefællesskabet i de situationer, hvor en vikar eller timelærer²⁶ træder ind i klassen og står for undervisningen. I disse situationer er undervisningen ofte ret kaotisk og konfliktfyldt på grund af børn, der afbryder læreren, kravler rundt på gulvet, råber og er optaget af andre ting end den faglige undervisning. Mange af børnene udfordrer de normer, der knytter sig til forståelsen af relevante måder at deltage på i undervisningen, og 'ville skulle'-problematikken (K. Kousholt, 2009) udspilles i fuldt flor. Det er i denne sammenhæng vigtigt at pege på, at uroen og konflikterne ikke generelt præger klassefællesskabet eller børnenes måde at deltage på i undervisningen, men uroen og konflikterne er knyttet til særlige situationer, der ser ud til at få så stor betydning for den måde, man forstår og møder Jesper på.

Når jeg betragter Jesper og hans deltagelsesmåde i situationer præget af kaos og konflikter, så ser jeg, at Jesper forsøger at deltage i det, de andre børn er optaget af, hvilket i ovenstående tilfælde er andre ting end lærerens planlagte undervisning. Jespers deltagelsesmåde er for så vidt ikke anderledes end mange af de andres, men i flere situationer giver han den lige 'en tand mere'. Med formuleringen hentyder jeg til, at han larmer lidt mere end de andre, laver lidt mere ballade og derved samlet set kommer til at virke mere forstyrrende end de andre børn. Forstyrrelserne skal dog forstås som knyttet til situationer, hvor mange af de andre børn også deltager på måder, der kan virke forstyrrende og obstruerende for en undervisningsdagsorden. I observationerne bliver det tydeligt, at når fællesskabet er kendetegnet ved fjollet, uro og ballade, så er Jesper særlig urolig, særlig fjollet og laver særligt meget ballade. Jespers måde at deltage på skal således forstås situeret og begrundet i de andres deltagelsesmåde og knyttet til, at Jesper har noget særligt på spil i forhold til at blive inddraget og gøre sig gældende i klassefællesskabet. Hans deltagelsesbetingelser ser ud til at være særligt sårbare og udsatte, da han er ny i klassen, har deltaget i et fragmenteret undervisningstilbud, får støtte, og hans deltagelse er forbundet med konflikter særlig knyttet til forældregruppen.

Kristine Kousholt (2016) skriver i forbindelse med skolens evalueringspraksis, at nogle børn deltager i denne praksis på måder, hvor de 'overgør' skolens dagsorden. Med begrebet 'overgør' hentyder hun til en deltagelsesmåde, der skiller sig ud, og hvor barnet bliver synlig på

²⁶ Her refererer jeg til lærere, der kun har klassen ganske få timer i ugen.

nogle problematiske måder, der får betydning i udpegnings- og kategoriseringsprocesser. At begrebssætte handlinger som at 'overgøre' peger på, at handlingerne er rettet mod det fælles i forsøget på at bidrage relevant, men at handlingerne samtidig bliver *for* insisterende, ivrige og påfaldende i forhold til de andre. Handlingerne bliver med andre ord for meget, skiller sig ud og bliver betragtet som problematiske. I relation til Jespers deltagelse kan det udtrykkes på den måde, at han i forhold til børnefællesskabet 'overgør' det, der er på spil blandt børnene. Han forsøger at tage del i fællesskabet, som det aktuelt udformer sig, men han bidrager på måder, hvor han i nogle situationer 'overgør' balladen og bliver *synlig* på problematiske måder.

Af det tidligere empiriske eksempel fremgik det, at børnene var placeret foran tavlen for at minimere uroen. Denne organisering afhjælper imidlertid ikke problemerne, da det at sidde tæt sammen skaber andre måder at være sammen på. Måder der i situationen ikke betyder undervisningsro, men tilvejebringer andre betingelser for børnenes 'fælles-skabelse'. Begrebet 'fælles-skabelse' understreger det dynamiske og processuelle syn på fællesskaber som noget, der hele tiden gøres (Brinkmann, 2011). Derved er fællesskabet ikke noget, der bare *er*, men noget der skabes, ændres og vedligeholdes gennem deltagernes aktive handlinger. I et givet fællesskab vil der altid være forskellige perspektiver på spil, og derfor vil det fælles se forskelligt ud. Derudover har mennesker forskellige interesser, ønsker og mål i forhold til det fælles knyttet til deres specifikke position. Ifølge Dorte Kousholt (2006) kan det fælles ikke forstås som en entydig harmonisk enhed, og hun peger i den forbindelse på, at fællesskabsbegrebet kan ses som et analytisk perspektiv på menneskers sociale liv med hinanden:

”Det er vigtigt her at fremhæve, at begrebet om fællesskab hverken skal konnotere enhed, enighed eller harmoni. Det er et perspektiv på deltagerne som betingelser for hinanden og medskabere af hinandens muligheder. Det skal forstås både i 'positiv' og 'negativ' forstand – deltagerne i et fællesskab kan bidrage både udvidende og begrænsende til hinandens muligheder. Fællesskabsbegrebet kan ses som et analytisk perspektiv på menneskers fælles liv med hinanden, der retter fokus mod, hvordan det 'fælles' organiseres og skabes gennem menneskers konkrete handlinger sammen og i forhold til hinanden.” (Kousholt, 2006: 32)

Fælles-skabelsesbegrebet gør det muligt at forstå det, der sker i undervisningen som andet og mere end urolige børn, hvis handlinger kan virke ødelæggende for den undervisning, der skal finde sted.

I et fællesskabsorienteret perspektiv kan børnenes handlinger forstås som skabende, hvor børnene er rettet mod at skabe og opbygge relationer til hinanden og få indflydelse på den 'fælles-skabelse' samtidig med, at handlingerne også kan udtrykke vanskeligheder med netop denne skabelse og muligheden for at få indflydelse. Når Tobias eksempelvis i en musiktime trækker huen godt ned i ansigtet, bevæger hele kroppen, mens han højlydt synger en anden tekst end den, der fremgår af sangarket og smågrinende kigger rundt på de andre, så ser jeg det ikke som om, at han bevidst forsøger at ødelægge det, der skal foregå i undervisningen, men snarere at han forsøger at skabe noget. Han forsøger med andre ord at bidrage til den 'fælles-skabelse' ved blandt andet at få de andre at grine. Det samme ser ud til at gøre sig gældende i situationen, hvor Mark laver sjove og skøre bevægelser på vej ud ad klassen, hvilket får de andre til at grine til ham og med hinanden. Ligeledes bemærker jeg flere gange, at Jesper kigger på og griner til de andre, når han svarer læreren igen og handler på balladeagtige måder i undervisningen. Jeg får i situationerne en fornemmelse af, at 'balladehandlingerne' – hvilket hentyder til, at perspektivet på handlingerne er skolens og andre partners forståelser af relevante deltagelsesmåder – skaber en fryd blandt børnene, og bliver en kraftfuld dynamik i børnenes fælles liv med hinanden. Det er en dynamik, som det forekommer særlig væsentlig for Jesper at bidrage til, da det er vanskeligt for ham at skabe adgang til det fælles.

I afhandlingen anvender jeg den sproglige fremstilling 'fælles-skabelse' for at synliggøre, at der ikke er tale om en enhed. Opdelingen af ordet fremhæver forståelsen af, at 'det fælles' ikke er noget, der bare *er*, men er noget, der hele tiden skabes via menneskers fælles handlinger med hinanden. For mig at se tydeliggør begrebet 'fælles-skabelse' det processuelle – og også det konfliktuelle – der knytter sig til fællesskabet, hvilket gør det muligt at bryde med forståelser af fællesskaber som noget entydig godt præget af harmoni og enighed. Begrebet gør det muligt at forstå, at i de situationer, hvor enkelte børn har vanskeligt ved at tage del i det fælles, er det ikke nok blot at koble barnet på 'det fælles'. Børn har i de situationer brug for hjælp til at blive inddraget i og få indflydelse på den 'fælles-skabelse', hvilket er en pointe, jeg kommer ind på i de følgende analysekapitler.

Bronwyn Davies (2014) viser i analyser af børns arbejde med 'fælles-skabelse', at det ikke alene er handlingerne i sig selv, der har betydning for den skabelse, der finder sted. Den 'fælles-skabelse' har også et affektivt element, der flyder mellem børnene og forbinder dem med hinanden (ibid.). I dette perspektiv bliver det muligt at forstå, hvordan det sjov og den fryd, som balladehandlingerne tilvejebringer, virker 'fælles-skabende' og bliver en måde at skabe og ordne

det fælles på. Den del af mobbeforskningen, der er optaget af mobning i relation til sociale processer i fællesskaber (Kofoed, 2009, 2013; Rabøl Hansen, 2009; 2013; Søndergaard, 2009; 2011, 2013), peger på, at latter og humor kan virke både inkluderende og ekskluderende. Humoren kan filtre sig ind i de dynamikker, hvorigennem fællesskaber regulerer in- og eksklusion, social orden og hvad der anses for passende og upassende, og det fælles grin kan fungere offensivt i forhold til at generere og bekræfte fællesskaber (Søndergaard, 2011). Teoretisk står den mobbeforskning, som jeg her refererer til, anderledes i forhold til en kritisk psykologisk forståelse af, at problemer knytter sig til betingelser i praksis. Trods nogle forskellige teoretiske ståsteder kan mobbeforskningen bidrage med forståelser af, at latter, humor og fryd kan virke 'fællesskabende', og derved kan børnenes latter, der særligt fra et lærerperspektiv kan karakteriseres som uro og ballade, forstås som børnenes måde at forbinde sig til hinanden på og virke bekræftende i forhold til, at man har noget sammen.

Børnenes optagethed af hinanden og fællesskabet viser sig på mange forskellige måder i løbet af en skoledag. Jeg ser, hvordan den stille læsning ved bordene bliver anvendt til at kigge rundt på klassekammeraterne kombineret med forsøg på at komme i kontakt med de andre. Der kommunikeres på tværs af klassen ved hjælp af mimik eller med hviskende stemmer, ligesom der snakkes stille med sidemakkere. Andre gange foregår kommunikationen mere tydeligt i form af børn, der skubber og griner til hinanden eller højlydt kalder på den, de vil i kontakt med. Overgange i undervisningen – som eksempelvis skift af aktivitet eller lokalitet – benyttes af børnene til at opsøge hinanden på tværs af de forskellige placeringer i klasselokalet, og jeg hører, hvorledes de små opbrud anvendes til at indgå aftaler og fremtidige samarbejder. Allerede når børnene træder ind i klassen om morgenen, søger de hinanden for at indgå aftaler for de kommende frikvarterer, ligesom de griber de forskellige anledninger, der opstår i forbindelse med undervisningen. Børnene er således optaget af at ordne og koordinere deres fællesskaber og aftale, hvem de skal være sammen med i skolens forskellige situationer.

Skolen danner ikke alene rammen om børns undervisning og læring, men er også en praksis, der har betydning for børns sociale liv og deres erfaringer med at deltage i sociale spil. Skolen er bundet op på den dobbelthed, at det individuelle og det fælles skal hænge sammen på måder, der medvirker til at skabe gode læringsbetingelser for børnene. Formuleret i relation til Erik Axels vokabularium, så handler det om (som tidligere citeret), at "things which don't go together, and which must be brought together." (Axel, in prep.: 25). Denne dobbelthed mellem det individuelle og det fælles har dels et historisk perspektiv, der omhandler skolens opgave med at

tilvejebringe de rette kvalifikationer hos det enkelte barn og skabe fællesskaber, der er præget af ligeværd og demokrati. Og dels er dobbeltheden knyttet til forståelsen af, at læring er forbundet med deltagelse i social praksis (Lave & Wenger, 1991). Læring og socialt liv hører således sammen, hvorved deltagelse i skolens fællesskaber får betydning for det enkelte barns mulighed for at tage del i skolens undervisning, dens curriculum og kvalificeringsopgave samtidig med, at børnene ikke har lige muligheder i forhold til denne deltagelse.

Ulige deltagelsesmuligheder

Fællesskabsbegrebet indebærer på den ene side en opmærksomhed på, hvad 'det fælles' er, og på den anden siden udpeger begrebet en opmærksomhed på, at 'det fælles' ser forskelligt ud og får forskellige betydninger for børnene knyttet til forskellige positioner og ulige muligheder (Kousholt, 2006). I observationerne fremgår det, at børnene har forskellige måder og strategier i forhold til at tage del i det fælles og få indflydelse på det, der skal foregå. For nogle børn ser strategien ud til at handle om at få klassekammeraterne til at grine ved at lave sjov og ballade, mens andre har travlt med at kommentere og regulere de andres deltagelse og øve indflydelse ad den vej. Den sjov og ballade, der jævnlige udvikler sig i undervisningssituationerne, og som de fleste børn tager del i, forstår jeg som en bestræbelse på 'at være med', hvor det 'at være med' både knytter sig til muligheden for inddragelse og indflydelse på 'fælles-skabelsen', men også til relationelle muligheder. I observationerne får jeg indtrykket af, at børnene har noget forskelligt på spil i forhold til 'fælles-skabelsen'. Nogle børn forekommer at være centralt placeret i fællesskabet med mulighed for indflydelse og oplevelsen af at være en eftertragtet klasse- og legekammerat, mens andre har begrænsende betingelser for at gøre sig gældende. For mig at se handler de 'balladehandlinger', som Jesper i høj grad tager del i, om muligheden for at skabe sig adgang til og få indflydelse på 'fælles-skabelsen'.

Når jeg iagttager Jespers handlinger, ser jeg en dreng, der ihærdigt forsøger at komme i kontakt med de andre børn i klassen, og som arbejder hårdt for at blive en del af fællesskabet. Jeg ser eksempler på, at det lykkes, men også flere eksempler på, at han bliver afvist af de drenge, han gerne vil være sammen med. Det ser ud til, at Jesper har et ønske og en interesse i at blive en del af det drengefællesskab, der samler sig på fodboldbanen i frikvartererne. Et drengefællesskab som han sjældent bliver inviteret med i, men snarere ignoreret og usynliggjort som mulig kammerat. Med formuleringen om at være "usynliggjort som mulig kammerat" hentyder jeg til, at det ser ud

til, at Jesper ikke er i spil i forhold til at blive inviteret med eller inddraget i det, drengene er samlet om. Den vanskelige deltagelsesposition ser ud til at betyde, at Jesper bliver optaget af, hvordan han kan få gang i noget sammen med de andre drenge, men det ser ud til, at Jesper har mest erfaring med og mulighed for at skabe sig kontakt ved at drille eller at hægte sig på drengene. Ofte ses det, hvorledes han tager dem om skuldrene, læner sig op ad dem eller sætter sig, så kroppene rører hinanden. Den fysiske kontakt forstår jeg som en meget konkret måde at forbinde sig til andre på, når der ikke forekommer en umiddelbar oplevelse af forbundethed i form af oplevelsen af at være med og høre til.

Det ser ud til, at Jespers uhensigtsmæssige deltagelsesmåder i undervisningen kan sættes i forbindelse med hans begrænsede betingelser for at være med og forsøget på at overskride dem. Vanskelighederne omkring Jesper synes på den måde at være knyttet til det, man kan kalde almene bestræbelser på 'at være med' (Røn Larsen, 2011). Den ballade, som han tager del i, og som den tidligere observation er et eksempel på, giver ham i situationen adgang til det fælles, men det er ikke en adgang, der ser ud til at brede sig til andre sammenhænge og får betydning af at være med. For Jesper ser det ud til at være vanskeligt at føre et skoleliv, hvor han kan få ønsket om at være med til at hænge sammen med, hvad der bliver betragtet som relevante deltagelsesmåder i en skolesammenhæng. Vanskeligheden knytter sig til, at han deltager i noget modsætningsfyldt, hvor opmærksomhed og synlighed blandt børnene indebærer konflikter med de voksne. Samtidig knytter det modsætningsfyldte sig til, at børns handlinger bliver vurderet forskelligt af skolen i forhold til hvilket barn, der udfører handlingerne. I disse vurderinger ser dygtighed og social baggrund ud til at spille ind og få betydning for, hvordan handlinger bliver forstået og vurderet af skolen.

Vurderingerne knytter sig til skolens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave, der betyder, at skolen ikke alene møder børn forskelligt med udgangspunkt i børns sociale baggrund, forudsætninger og udfordringer, men skolen forskelliggør og bidrager dermed til at skabe forskelle og skel mellem børn (Højholt & Schwartz in prep.). Denne forskel kommer blandt andet til syne i de situationer, hvor Tobias laver sjov og ballade i undervisningen. I de situationer gør Tobias mange af de samme ting, som Jesper gør, men handlingerne bliver forstået forskelligt og derigennem mødt forskelligt. Forskellen knytter sig formodentlig til, at Tobias fremstår som en faglig dygtig elev, der formår at mingelere sit skoleliv på måder, så hans sociale engagementer kommer til at hænge sammen med skolens undervisningsdagsorden. I praksis ser jeg, hvordan han bidrager til den faglige dagsorden ved at deltage relevant i undervisningens diskussioner og give

fyldstgørende og nuancerede svar på faglige spørgsmål samtidig med, at han kan tviste denne deltagelse med sjov og ballade. Når Tobias laver sjov og ballade, ser det også ud til, at de andre børn og lærerne opfatter hans handlinger som positive indspark og drengesjov, der krydrer undervisningen og samspillet i klassen.

Jeg observerer dog også situationer, hvor balladen tager overhånd, og Tobias' handlinger virker forstyrrende for undervisningen, men i de situationer ser jeg, hvordan han formår at sno sig i skolelivet, så han undviger irettesættelsen og en negativ forståelse af hans handlinger. Tobias' centrale placering i skolens faglige og sociale fællesskaber ser ud til at hænge sammen med, at han bliver vurderet som faglig dygtig af skolen, og at han ikke er belastet af en vanskelig social baggrund, som bliver sat i spil som forklaring i de situationer, hvor han laver ballade. Børns deltagelsesmåde og bidrag bliver forstået forskelligt i forhold til, hvilket barn der udfører handlinger, og i disse forståelser og vurderinger forekommer faglig dygtighed og social baggrund at være betydningsættende for, hvordan børns handlinger bliver mødt af skolen. 'Det fælles', som børnene deltager i, er således ikke ens, men stiller sig forskelligt for forskellige børn knyttet til deres position og sociale muligheder. For Jesper ser det ud til, at 'det fælles' forekommer vanskeligt tilgængeligt, og gør det vanskeligt for ham at føre et skoleliv, hvor der er sammenhæng mellem hans sociale engagement og skolens dagsorden.

Konfliktfyldte situationer

I den tid, hvor jeg følger klassen og Jespers deltagelse, observerer jeg, at nogle konflikter tilspidser samtidig med, at jeg skimter udvidende deltagelsesmuligheder i andre sammenhænge. Med de udvidende deltagelsesmuligheder hentyder jeg til Jespers ændrede placering i klassen, den samlede tilstedeværelse i den almene klasse og klasselærerens oplevelse af, at det går bedre. Derudover observerer jeg samspil, der lykkes, og frikvarterer, hvor Jesper er fordybet i leg sammen med de andre. Men jeg observerer også konfliktfyldte samspil, fastlåste situationer og Jesper, der befinder sig i positioner med begrænset mulighed for at gøre sig gældende. Positioner handler om, hvor man står og stilles i forhold til andre i et givet fællesskab og ens mulighed for at bidrage til det fælles. Befinder man sig på sidelinjen eller i periferien af et fællesskab, har man ganske enkelt mindre at skulle have sagt og mindre indflydelse på det, der foregår (Hviid, 2009). Positioner siger således noget om graden af indflydelse og muligheden for at gøre sig gældende. Det er imidlertid

vigtigt at forstå positioner som koblet til lokaliteter i praksis, så positioner ikke bliver, med Ole Dreiers ord, fritflydende:

”Locations rest on a tightly combined duality of the material and the social, while positions are more socially defined but still associated with locations. If we do not insist on relating locations and positions, positions turn into free-floating entities of a culture or a discourse, completely eliminating their practical situatedness and what is at stake locally in relation to them. If we give up the concept of location, we lose the situated, embodied, practical grounding of personal perspectives and participation.”
(Dreier, 2008: 32-33)

Når mennesker teoretisk begrebsættes som deltagere, så indebærer det en forståelse af, at mennesker altid er involveret i social praksis og situerede i lokale kontekster (Dreier, 2003). Mennesker tager således del i social praksis fra specifikke ståsteder i praksis, og ifølge Dreier må vi ikke foretage en adskillelse mellem de lokaliserede og de positionerede aspekter ved deltagelsen. Vi er med andre ord nødt til at have øje for, at de måder, vi er positioneret på, altid foregår fra et lokaliseret udgangspunkt. Interaktioner er lokaliseret, og derfor er positionsbegrebet på én gang socialt relateret og samtidig lokalt forankret. Det betyder endvidere, at positioner udvikles i forhold til sagen og derved i forhold til, hvad der er på spil i praksis. På den baggrund er det vigtigt at få sagen (Axel, 2009) med i analyser af, hvorledes positioner mellem børnene fordeler sig med dertilhørende muligheder for at gøre sig gældende. Dette lægger sig i forlængelse af Dorte Kousholts (2006) forståelse af, fællesskabsbegrebet indebærer en opmærksomhed på, hvad 'det fælles' er.

De positioner, der er på spil og kan fremanalyseres i nedenstående observationsuddrag, er forbundet med en handlesammenhæng, hvor børnene er involveret i en rundboldkamp i idrætsundervisningen. Den position, der udvikler sig for Jesper, må sættes i forbindelse med, hvad der finder sted i skolepraksis og de forståelser, kategoriseringer og differentieringer, der er i spil og får betydning for, hvorledes situationen udvikler sig. Nedenstående observationsuddrag har til hensigt at illustrere, hvorledes positioner ikke blot er noget, subjekter indtager, men at positioner er knyttet til og udvikles i forhold til sagen. Endvidere har observationen til hensigt at vise, hvor hurtigt en situation og et samspil kan tippe fra det vellykkede til det problematiske.

Klassen har idræt. Børnene er samlet udenfor på boldbanen, hvor de spiller rundbold. Læreren er 'opgiver' og den, der tæller point. Børnene er optaget af spillet; der løbes hurtigt, og der kæmpes om at få fat i bolden. Det virker til, at de har det sjovt og rart sammen. De børn, der skyder en 'griber' eller 'dør', bliver ikke irettesat eller nedgjort af de andre. Jesper deltager også i rundboldkampen, og hans deltagelse skiller sig ikke ud fra de andre børns måde at deltage på. Han går også op i spillet og er koncentreret om at få fat i bolden og løbe hurtig, når det er hans tur.

På et tidspunkt bliver Jesper og Tobias uenige om, hvem af dem, der står forrest i køen. Drengene begynder at slås, men de stopper af sig selv igen. Læreren har ikke bemærket episoden, men kommer hen til køen for at tælle hvor mange børn, der er kommet i mål. Læreren ser, at Tobias står med bøjet hoved og virker ked af det. Læreren taler kort med Tobias. Nogle af de andre drenge i køen blander sig og fortæller om konflikten mellem Tobias og Jesper. Læreren henvender sig til Jesper. Jeg kan ikke høre, hvad de taler om, men Jesper taler højt, og han ser vred ud. Han løber væk fra køen, men kommer tilbage igen. De andre børn står afventende og betragter, hvorledes konflikten udvikler sig. Læreren tager sin mobiltelefon og ringer. En anden idrætslærer kommer og sender klassen til omklædning. Jesper klatrer op i et trådhegn, der indhegner boldbanen, mens læreren står i nærheden og holder øje med ham. Kort efter kommer vicelederen og henter Jesper, der uden protest følger med ham ind på skolen.

Ovenstående observationsuddrag illustrerer en almen konflikt knyttet til børns skoleliv, der handler om konkurrence og placeringer. Uenigheden om rækkefølgen i køen udvikler sig til en konflikt mellem Jesper og Tobias, hvor drengene begynder at slås, men de stopper af sig selv igen. Konflikten blusser imidlertid op og eskalerer, da læreren senere spørger til Tobias, hvorefter forskellige kategoriseringer og problemforståelser sættes i spil og får betydning for, at rundboldkampen opgives og forstærkning tilkaldes.

Forinden den konfliktfyldte situation havde jeg hæftet mig ved, at Jesper deltog på lige fod med de andre børn, og at det faktisk lykkedes for Jesper at deltage på relevante måder i idrætsundervisningen. Han løb, når han skulle, han kæmpede i 'marken' for at få fat i bolden, og han blev ikke vred, når nogen 'døde', eller holdene skiftede plads. Meget af det, der lykkedes i idrætsundervisningen, bliver imidlertid overskygget af den efterfølgende konflikt, hvor Jespers position ændrer sig i takt med, at sagen ændrer karakter. Det var således en enkelt episode, der fik

det, der forekom at være en vellykket situation til at tippe til det problematiske. Af observationerne fremgår det, at læreren tilfældigt opdager, at Tobias ser ked ud af det og retter henvendelse til ham, hvilket giver anledning til, at de andre børn bidrager med deres perspektiver på konflikten²⁷. Jesper bliver tydeligvis berørt af de andre børns indblanding og udviser vrede og løber væk, da læreren forsøger at få ham i tale. Konflikten udvikler sig yderligere, da læreren tilkalder hjælp og holder vagt ved boldpladsens trådhegn, hvor Jesper er kravlet op, indtil vicelederen indfinder sig. I situationen medvirker lærerens håndtering af konflikten, børnenes indblanding, telefonopkaldet, de nysgerrige blikke på konfliktens udvikling til den særliggørelse og udskillelse af Jesper, der fandt sted. Der var på den måde mange, der tog del i konflikten, hvilket fik betydning for den måde, den udviklede sig på.

Lærerens handlinger peger på, at der er særlige forståelser i spil – forståelser som ikke har deres begrundelse i den aktuelle situation, men trækker på viden og erfaringer fra andre sammenhænge. Det ser således ud til, at Jesper bliver mødt med udgangspunkt i forståelser og kategoriseringer, der indebærer, at han betragtes som en særlig problematisk elev, der kræver særlige handlinger og håndteringer. Jesper bliver i situationen mødt forskelligt og forskelliggjort, hvilket skabte et skel mellem ham og de andre, der blandt andet viste sig ved, at Jesper blev sendt et andet sted hen. Konflikten, der i udgangspunktet var et spørgsmål om to drenges uoverensstemmelse i en rundboldkamp, blev gjort til et spørgsmål om at håndtere *Jesper*. Der skete med andre ord en forskydning fra det konkrete og situerede til nogle abstrakte og individuelle forståelse af, hvad problemerne handlede om. Disse mere abstrakte og individuelle forståelser bliver en del af problemet og får betydning for, hvordan vanskelighederne bliver forstået og forsøgt håndteret. Problemforståelse indebærer således, at når Jesper forstås som problemet, bliver 'løsningen' at fjerne ham.

Forståelserne og håndteringen af konflikten får betydning for, at Jespers position ændrer sig i en retning, hvor han bliver udleveret til situationens præmisser med deraf manglende rådighed. Det handler om en dreng, hvis deltagelse generelt er på spil i en skole, der skaber ulige muligheder. Uligheden knytter sig til skolens historiske opgave, hvor børn bliver mødt forskelligt og forskelliggjort, og hvor børns handlinger får forskellige betydninger alt efter, hvem der handler. Flere undersøgelser viser, at der i skolen sker en differentiering af eleverne inden for de første skoledage, og at denne differentiering fører til kontinuerlig og systematisk forskelle i reaktionerne

²⁷ Jeg kan ikke høre, hvad børnene siger til læreren, da jeg af etiske grunde vælger at befinde mig lidt på afstand. Jeg kan se på børnenes kroppe, at de er ivrige efter at bidrage med deres perspektiv på sagen.

på elevernes handlinger og deres mulighed for succes i skolen (Højholt, 1993; McDermott, 1996). Flere undersøgelser peger endvidere på, at skolen ikke blot måler og dokumenterer forskelle, men at skolen konstituerer forskelle (Højholt & Schwartz, in prep., 2001; K. Kousholt, 2012; Ljungstrøm, 1984; Røn Larsen 2011a, Varenne & McDermott, 2008). Konflikten, der udspiller sig i idrætsundervisningen, drejer sig således ikke alene om drengekonflikter, men om forskellige forventninger, reaktioner og strategier i forhold til eleverne og deraf en forskelliggørelse, der får betydning for elevernes muligheder for at gøre sig gældende. Vanskelighederne, der opstår og udvikler sig omkring Jespers deltagelse, må derfor sættes i sammenhæng med en særlig historisk praksis, der stiller sig forskelligt for forskellige børn, og som giver børn forskellige muligheder for at tage del i 'det fælles'.

Skoleklassen som social betingelsesstruktur

Vanskelighederne og konflikterne, der udvikler sig i forbindelse med Jespers deltagelse, må forstås som knyttet til situerede samspil i en skolepraksis med særlige opgaver og problematikker. I mit empiriske materiale fremgår det, at lærerne har vanskelige betingelser for at håndtere skolelivets kompleksitet i de situationer, hvor konflikterne udspiller sig, hvilket blandt andet knytter sig til, at organisering af børns læringsfællesskaber indebærer, at læreren står relativt alene. Af folkeskoleloven fremgår det, at den gennemgående organiseringsform af elever i skolen er grupperinger efter alder i klasser, som principielt og intentionelt er sammen gennem hele skoleforløbet og i den overvejende del af undervisningen. Faste klasser udgør således skolens organisatoriske grundstruktur²⁸. At skolen er organiseret i klasser opfattes i mange sammenhænge som en selvfølgelighed, der derfor sjældent sættes til diskussion (Andersen, 2012; Anderson & Ford, 2008). Klassestrukturen knytter sig til forståelser af børns udvikling og læring, og hvad der deraf forekommer at være hensigtsmæssige struktureringer og tilrettelæggelser. Historisk set optræder organisationsformen efterhånden, som skolerne bliver større og stoffet mere specialiseret, og det er nødvendigt at organisere på måder, hvor en lærer kan undervise en større gruppe elever (Gjerløff & Rasmussen, 2012). I det følgende vil jeg fokusere på skoleklassen som social betingelsesstruktur i forhold til læreres mulighed for at håndtere og handle på de vanskeligheder, der udvikler sig for og omkring enkelte børn. Det er således et forsøg på at forbinde deltagelsesmuligheder med situerede samspil knyttet til institutionelle betingelser.

²⁸ <https://danskelove.dk/folkeskoleloven/25>

Børnenes deltagelse og 'fælles-skabelse' ser blandt andet ud til at være forbundet med, hvad der muliggøres i undervisningen i relation til den enkelte lærer. Det er således ikke en stabil og homogen størrelse, som Jesper er orienteret imod og forsøger at deltage i. Tværtimod ser det, han deltager i, meget forskelligt ud. I nogle undervisningssituationer er læringsfællesskabet kendetegnet ved ro og børn, der er koncentrerede om undervisningens faglige aktiviteter. I de situationer ser jeg, at Jesper forsøger at deltage i det, der foregår – han sidder eksempelvis roligt sammen med de andre børn og læser en tekst via iPad'en. Derudover ser jeg også, hvordan han forsøger at deltage i og bidrage til balladehandlingerne, når det er dem, der kendetegner undervisningssituationen. Mine observationer tegner et billede af, at der er en sammenhæng mellem børns 'fælles-skabelse' og den lærer, der har klassen. I den forbindelse er det nærliggende alene at forstå de situationer, hvor undervisningen er præget af uro, ballade og konflikter, som relateret til lærere, der ikke kan håndtere den pågældende undervisningssituation. Min pointe er imidlertid, at problemerne kan forstås bredere og mere alment ved at kigge på de betingelser, som lærere handler i forhold til.

Når børn grupperes i klasser, bliver det typiske billede én lærer til en børnegruppe, der kan tælle op til 28 børn. Strukturen betyder, at læreren i de fleste situationer står alene i klassen i forhold til at håndtere de mange problematikker og dilemmaer mellem mange forskellige slags hensyn og støtte til forskellige børn (Højholt, 1996). I et interview med RIKKE peger hun på, at muligheden for at gå ind i konflikterne og arbejde med dem handler om prioriteringer og forståelser af, hvad der er skolens opgave.

”Det er jo hele tiden en afvejning. Hvis jeg nu vælger at løse det inde i klasserummet, så tager det lang tid, og så er der nogle, der bare sidder, og hvis jeg er heldig, lærer de bare en lille smule af det. Hvis man så vælger at tage børnene ud af klassen, så er der også en gruppe, der sidder der.”

I tråd med RIKKES udtalelse må lærere hele tiden afveje, justere, koordinere og prioritere deres indsats og arbejdsopgave i forhold til de mange forhold, der påkalder sig deres opmærksomhed i relation til en læringsdagsorden og en bestræbelse på at få undervisningen til at fungere. Arbejdet med de sociale konflikter synes både at være en forudsætning for at muliggøre arbejdet med den faglige læring samtidig med, at arbejdet med konflikterne se ud til at tage tid fra den faglige undervisning. Det er således en prioritering mellem social og faglig læring og mellem hensynet til

den enkelte og fællesskabet. Som RIKKE udtrykker i ovenstående citatbid, er det hele tiden en afvejning af enkelte børn i forhold til børnegruppen og en prioritering af, hvorledes tid og hensyn skal fordeles. Samtidig er der mange parter – heriblandt en forældregruppe – der er involveret i disse vanskelige prioriteringer og har forskellige forståelser af fordelingen mellem hensynet til den enkelte og hensynet til fællesskabet. Der knytter sig således mange dobbeltheder og dilemmaer til læreres arbejde og muligheden for at få undervisningen til at hænge sammen og samtidig hjælpe de børn, der har vanskeligt ved at være med både fagligt og socialt.

Læreropgaven forekommer således både kompleks og konfliktuel. Den kræver både faste regler og fleksible mingelinger i forhold til situerede samspil og muligheden for at håndtere det, der er på spil blandt børnene (Mardahl-Hansen, in prep.). Min pointe er, at denne kompleksitet og situerede mingelering er det op til den enkelte lærer at håndtere i situationerne, fordi organiseringen indebærer, at læreren som professionel og ansvarlig voksen oftest står alene i klasseværelset²⁹. Læreren står således midt i flere og modsætningsfyldte sociale og politiske prioriteringskonflikter, der blandt andet handler om, hvem skolen skal være til for, og hvad der må betragtes at være dens hovedopgave. Af mine observationer fremgår det, at det kan være en vanskelig opgave at få de forskellige og til tider modsætningsfyldte aspekter til at hænge sammen, og i nogle sammenhænge oplever jeg, at det ikke lykkes, hvilket skaber situationer præget af afmagt. Afmagten ser jeg tage form af skæld ud, opgivelse og en manglende hjælp til de børn, der har brug for det. I mit materiale er der sammenhænge mellem læreres afmagt og konflikterne for og omkring Jesper.

Når lærere har vanskeligt ved at håndtere børns 'fælles-skabelse', er det altså ikke alene et kompetenceproblem, men i højere grad et betingelsesproblem, der knytter sig til skolens strukturering af sin opgave i form af inddeling af børn i klasser med tildeling af en lærer. I mit materiale fremgår det, at børn og voksnes 'fælles-skabelse' tager form af den måde, den enkelte lærer bidrager til og tager del i det fælles på, hvorved problemerne udspiller sig mere i nogle undervisningssammenhænge end andre. Det ser imidlertid ikke ud til, at de voksne har øje for eller hæfter sig ved sammenhænge mellem problemer i undervisningen, børnenes 'fælles-skabelse' og læreren, der alene skal håndtere skolelivets kompleksitet og konflikter. Der er nogle forståelser, der ser ud til at 'lukke ned', eller nogle muligheder, der ikke bliver udforsket nærmere, og tilbage

²⁹ Læreren var dog ikke alene i alle situationer, da der var en pædagog tilknyttet klassen ganske få timer i ugen. Jeg oplevede imidlertid ikke, at pædagogens deltagelse og faglighed fik betydning for det, der var i spil blandt børnene. Kombinationen af et lavt timetal og pædagogens position i klassen med begrænset inddragelse og indflydelse så ud til at udgøre en væsentlig forklaring på, at pædagogen ikke bidrog med sin faglighed ind i skoleproblemerne.

står nogle mere kategoriske forståelser af vanskelighederne. De situationer, hvor det faktisk lykkes for Jesper at deltage i undervisningen og indgå i et samspil og en leg på relevante måder, fortoner sig og forsvinder i problembeskrivelserne. Det er et generelt billede i mine observationer, at det problematiske har en tendens til at overskygge det, der faktisk lykkes.

Konflikterne med og omkring Jesper resulterer i, at skolens ledelse beslutter, at Jesper ikke længere skal være elev på Aagaardskolen. Forældrenes massive klager er en væsentlig dynamik i den udskillellesproces, der finder sted. I en samtale med RIKKE i forbindelse med, at beslutningen er truffet, giver hun udtryk for en vis lettelse, men også en vis usikkerhed omkring beslutningen, idet hun er i tvivl om, hvorvidt det er det bedste for Jesper. Hun fortæller i den sammenhæng, at hun oplevede, at Jesper arbejdede hårdt på at blive en del af klassen, og hun tror, de kunne have klaret opgaven, hvis de havde fået mere støtte. Klasselærerens vurdering af situationen hænger sammen med hendes tidligere erfaringer som lærer fra en anden skole, hvor der var mange børn med en vanskelig social baggrund. Ifølge hende bliver man hurtigere kategoriseret som et problem på Aagaardskolen, fordi der ikke er så mange børn, der ifølge hende er belastet af sociale baggrund. I et senere interview drøfter vi problematikkerne omkring Jesper, og jeg spørger til, hvad problemerne så ud til at handle om for Jesper. Efter en længere tænkepause svarer RIKKE:

”Han bøvlede rigtig meget med ikke at føle sig som en del af fællesskabet, at være anderledes, at være dum, at være uønsket, ikke at kunne stole på de voksne.”

Opsamling

Forløbet med Jesper viser, at der var mange forskellige dynamikker i spil i den proces, der førte til skolens opgivelse og udskillelse. Dynamikkerne knyttede sig til social baggrund, skoleskift, organiseringen af hjælpen, skoleklassen som social struktur, læreres arbejdsbetingelser, kategoriseringer, problemforståelser, forskelliggørelse og en forældregruppe, der var orienteret mod, at Jesper ikke skulle være en del af klassen. Udelukkelse, ignorering og misforståelser blandt børn, forældre og lærere gjorde det vanskeligt for Jesper at skabe adgang samtidig med, at han handlede på måder, der medvirkede til denne udelukkelse og udskillelse. Problemerne udviklede sig således i et dialektisk samspil mellem Jespers deltagelsesmuligheder, situerede samspil og institutionelle betingelser. Af analysen fremgik det, at problematikkerne omkring Jespers deltagelse

hang sammen med problematiske situationer, hvor lærerne enten ikke var til stede – blandt andet frikvartererne – eller havde mistet greb om 'det fælles'.

'Det fælles', som børnene skal deltage i, ser forskelligt ud og får forskellig betydning for forskellige børn. Det er ikke kun perspektivet på 'det fælles', der er forskelligt, men børn bliver også mødt forskelligt, hvilket knytter sig til skolens kvalificerings- og differentieringsopgave. De opgivelses- og udskillelsesdynamikker, der udviklede sig i forløbet med Jesper, fandt sted i en skole med en mangesidet opgave og med konflikтуelle forståelser af, hvordan denne opgave skal prioriteres og håndteres. Det handler om en skole, der blandt andet skal håndtere dobbelthederne mellem 'at ville' og 'at skulle', faglig læring og social læring, det fælles og det individuelle, kvalificering og at behandle lige. Opgivelsen af Jesper og forståelsen af, at der kunne tilbydes ham et bedre undervisningstilbud, knytter sig til, at dobbelthederne udviklede sig til konflikter, som mange deltog i, men som det var op til den enkelte lærer at håndtere i konkrete situationer. En opgave, der tillige stillede sig vanskeligt i form af forældreklager og dertilhørende prioriteringskonflikter i forhold til fordeling af hensyn og muligheden for at få undervisningen og de sociale situationer til at fungere.

Analysen viser, at der er mange forhold, der spiller sammen i forløb, hvilket gør det nødvendigt at forstå deltagelsesvanskeligheder som indlejret i skolelivets almene kompleksitet og konfliktualitet. Ligeledes peger de mange dynamikker på, hvad der bliver væsentligt at kigge efter og arbejde med, når det gælder skolens grundproblematik vedrørende dens tilgængeligheds- og relevansproblematik i bestræbelsen på at skabe inkluderende skoler. Citatbidet, hvor klasselæreren giver udtryk for, at problemerne for Jesper så ud til at handle om oplevelser af ikke at føle sig som en del af fællesskabet, at være anderledes, at være dum, at være uønsket, ikke at kunne stole på de voksne, peger på, hvor meget lærere egentlig ved. Men det er en viden, som de tilsyneladende ikke synes at kunne handle på.

Kap. 7: Udsathed i en skolekontekst

Indledning

I dette kapitel bygges der videre på foregående kapitels analyser af børns 'fælles-skabelse' og deres forskellige muligheder i skolens faglige og sociale fællesskaber. I kapitlet vil jeg fokusere på Sofies deltagelse, og hvorledes hendes muligheder udvikler sig i løbet af de år, jeg følger klassen. Sofie går i samme klasse som Jesper, hvis deltagelse var omdrejningspunktet i sidste analysekapitel. For begge børn gælder det, at de har vanskeligt ved at være med og blive inddraget i klassefællesskabet, men de har forskellige strategier og måder at håndtere vanskelighederne på. Hvor Jesper håndterer oplevelsen af at blive overhørt og ignoreret ved at gøre sig ekstra synlig i fællesskaberne, så ser det modsatte ud til at gøre sig gældende for Sofie. I de to år, jeg har fulgt børnene på Aagaardskolen, bliver Sofie i løbet af mit feltarbejde mere og mere udgrænset, usynlig og særliggjort i klassefællesskabet. Hendes stille og tilbageholdende deltagelsesmåde forekommer at blive et væsentligt aspekt af den proces, der, som jeg ser det, indebærer daglig ensomhed og usynliggørelse – en usynliggørelse, der i stigende grad bliver et problem i den tid, jeg følger børnene.

Med afsæt i problematikker omkring Sofies deltagelse vil jeg i kapitlet diskutere, hvad inklusion ser ud til at handle om i skolens levede hverdagsliv. Jeg vil tage fat på diskussionen, der knytter sig til inklusionsbegrebets kvalitative aspekter, og hvad der i den sammenhæng ser ud til at karakterisere en inkluderende praksis. Som jeg var inde på i kapitel 3, så mangler vi viden om, hvad inklusion handler om i skolens praksis og i forhold til børns fælles liv med hinanden. Det ser ud til, at forskningen har vanskeligt ved at begribe inklusionens kvalitative aspekter og bidrage med viden, så inklusion ikke alene bliver et spørgsmål om at *være med*, men i højere grad et spørgsmål om *måder at være med på*. I kapitlet vil jeg nærme mig en måde at forstå inklusion på ved blandt andet at udforske og analysere de deltagelsesvanskeligheder, der opstår og udvikler sig for Sofie. Kapitlet sætter således fokus på Sofies skoleliv og zoomer ind på nogle problematikker, der knytter sig til hendes deltagelse i skolens fællesskaber med henblik på at lære om deltagelsesproblematikker via Sofies skolelivsførelse.

Når jeg bliver optaget af Sofies deltagelse og i kapitlet fokuserer på denne, så sker det med afsæt i en forståelse af, at konkrete deltagere kan lære os noget om mere overordnede praksisstrukturer (Højholt, 2016a). Ved at følge Sofie og hvorledes tingene udvikler sig for hende, kan der skabes viden om, hvad deltagelsesvanskeligheder ser ud til handle om, hvad de hænger

sammen med og hvilke dynamikker, der virker sammen i forløb og får betydning for, hvad jeg begrebssætter som en 'usynliggørelsesproces'. Den forholdsvist detaljerede beskrivelse af Sofies deltagelsesmuligheder gøres ikke for at forblive i detaljen, men ved at forske 'tæt' på Sofie kan der udvikles praksisnær viden, som er relevant i andre sammenhæng med afsæt i en forståelse af, at det særlige og specifikke må ses som variationer af det almene (Dreier, 2006a).

Manglende sociale muligheder

Som jeg nævnte i sidste kapitel, påbegyndte jeg mit feltarbejde, da børnene gik i 2. klasse. Da jeg kommer tilbage i starten af 3. klasse, erfarer jeg, at det at blive ældre og rykke et klassetrin op blandt andet betyder, at andre af skolens områder bliver tilgængelige for børnene. Børnene fordeler sig over et større areal, da de er kommet i 3. klasse, og det bliver som observatør vanskeligere at finde børnene i frikvartererne. Ofte bruger jeg forholdsvis lang tid på at orientere mig i forhold til, hvor børnene er, og hvem de er sammen med. Nogle gange er der børn, som det ikke lykkes mig at opspore. Vanskeligheden med at finde og få overblik over hvem, der leger med hvem og hvor, siger noget om, hvorfor det synes vigtigt for børnene at få lavet aftaler for de kommende frikvarterer. Det ser ud til at betyde noget, om man følges med nogen eller kommer alene ud på legepladsen i forhold til muligheden for at tage del i det sociale liv, der udspiller sig i der. Manglende aftaler ser ud til at stille sig særlig vanskeligt for Sofie, som jeg i flere tilfælde ser gå rundt alene og spejde efter de andre, eller hun sidder alene i sandkassen eller på en af gyngerne. Sofie opsøger jævnligt venindeparret Signe og Cecilie, men de er ifølge klasselæreren begyndt at trække sig fra Sofie, da hun ofte vil lege den samme leg og har vanskeligt ved, at legene udvikler sig og skifter retning. I observationer af Sofies samspil med Signe og Cecilie får jeg en oplevelse af, at pigerne mest er sammen med Sofie, fordi de er bevidste om, at Sofie ikke har andre at være sammen med. Cecilie forklarer mig eksempelvis, at hun helst vil lege med Signe, men at hun indimellem beslutter sig for at lege med Sofie, så Sofie ikke skal være alene.

Når jeg i interviewene drøfter frikvarterernes sociale muligheder med børnene, er der flere, der nævner Sofie som den, der ofte er alene og ikke har nogen at være sammen med. Det forekommer mig ikke, at børnene i den sammenhæng oplever, at de har et ansvar for at invitere med og derved medvirke til at ændre Sofies situation. I stedet nævner flere af dem, at de er glade for, at de har nogen at være sammen med, og samtidig tror de også, at Sofie mange gange foretrækker at være alene. Mine observationer tegner imidlertid et billede af, at Sofies 'alenehed'

ikke er selvvalgt. Flere gange opsøger hun mig på legepladsen og spørger, om vi skal lege sammen, eller hun efterspørger min hjælp til at finde nogen at lege med. Jeg undlader at lege med hende, men forsøger i stedet at hjælpe hende med at skabe adgang til noget af det, de andre børn har gang i.

Lærerne er opmærksomme på, at det er væsentligt for børnene at have nogen at være sammen med i frikvartererne. Inden frikvarteret er det en tilbagevendende praksis, at der i samarbejde med læreren etableres legeaftaler med den hensigt at skabe legemuligheder for alle børn. I flere situationer efterspørger børnene hjælpen, hvis læreren har glemt det eller er blevet optaget af andre ting. Legearrangementet forløber på den måde, at læreren spørger børnene enkeltvis, hvem de skal lege med, og hvad de skal lave. De børn, der ikke har en legeaftale, bliver spurgt, hvad de gerne vil lave, og hvem de ønsker at være sammen med. Andre gange spørger læreren ud i rummet, om der er nogen, der ikke har en legeaftale og som ønsker hjælp til at få etablere en. De børn, der ønsker dette, kan efterfølgende markere med håndsoprækning. Det er forskelligt, hvor henholdsvis let eller svært børnene har ved at markere på denne forespørgsel. For de børn, der ofte har nogen at være sammen med, virker det ikke til at betyde så meget at række hånden op, hvorimod det ser ud til at stille sig anderledes for andre børn. Det ser ud til at være særligt vanskeligt for Sofie, hvilket kommer til udtryk i hendes ambivalente markering. Med en vis tøven begynder hun at række hånden op, men halvvejs i bevægelsen skifter armen retning, og hun begynder i stedet at fingerere ved hestehalen. Lidt senere rækker hun forsigtigt hånden op, så den lige kan skimtes over hendes hoved.

Sofies tøvende markering og tilkendegivelsen af, at hun ikke har nogen at være sammen med, ser ud til at være forbundet med, at grupperne ikke på samme måde åbner sig for hendes deltagelse som for nogle af de andre. Flere gange oplever jeg, at det er nødvendigt for læreren at rette henvendelse til enkelte børn og bede dem om at have Sofie med i deres leg. Nedenstående er et observationsuddrag, der er et illustrativt eksempel på, hvorledes Sofies sociale liv er på spil, når der arrangeres og koordineres legerelationer for frikvarteret:

Læreren KARINA har en runde i klasse, hvor hun spørger børnene enkeltvis, hvad de skal lege og med hvem. Da hun kommer til Sofie, svarer Sofie, at hun ikke har nogen at lege med, hvortil KARINA spørger, hvad hun kunne tænke sig at lave. Sofie tænker sig lidt om og nævner så, at hun gerne vil lege i sandkassen. Henvendt til hele klassen spørger KARINA, om der er nogen, der vil lege sammen med Sofie i sandkassen. Der

bliver stille i klassen, og ingen siger noget. Enkelte børn kigger rundt på de andre, men ingen melder sig. Til sidst henvender KARINA sig til Signe og Cecilie, og spørger, hvad de skal lave. Cecilie nævner, at de har aftalt at lege sammen. KARINA spørger, om Sofie må være med, hvortil pigerne nikker bekræftende.

At få hjælp til at etablere en legeaftale for frikvarteret ser dermed ud til at have forskellig betydning for forskellige børn afhængig af, hvorledes barnets sociale liv ellers tager form. For nogle børn står grupperne åbne, hvorimod grupperne for andre børn forekommer mere lukkede. Ligeledes er der nogle børn, der altid har en aftale, og enkelte børn, der stort set aldrig har en. Det er ofte Sofie, der ikke har aftaler for frikvartererne og gerne vil have hjælp til at finde nogen at være sammen med. Situationen rummer på den måde en dobbelthed. Dobbeltveden knytter sig til, at legearrangementet er etableret med henblik på at sikre, at ingen er ladet alene, men samtidig er det et arrangement, der synliggør og fremviser de børn, der ikke er eftertragtede af de andre, og som ikke får tilbudt legemuligheder af sig selv. Ambitionen om, at alle skal være med, skaber således situationer, hvor det tydeliggøres, at alle *ikke* er med og tilbydes samme muligheder. Når Sofie på lærerens forespørgsel siger, at hun ikke har nogen at lege med, og læreren efterfølgende spørger ud i rummet, hvem der vil invitere Sofie med i en leg, så oplever jeg, at Sofies sociale liv er sat på spil i de intense øjeblikke, hvor man afventer, at et barn bryder stilheden og inviterer hende med. Metaforisk set er det en oplevelse af, at Sofies sociale liv kastes op i luften med en forhåbning og formodning om, at nogen vil strække armene frem og gribe. Metaforen illustrerer, at hvis nogen ikke griber i form af at åbne op og invitere med, så indebærer episoden en smertefuld oplevelse for Sofie.

Denne måde at arrangere og koordinere lege og relationer på har givet anledning til overvejelser over begrebet 'udsat position', og hvad det i den forbindelse vil sige at befinde sig i en udsat position. Disse overvejelser knytter sig til, hvordan deltagelsesvanskeligheder i praksis og i forskning historisk set er blevet begrebsat, hvilket jeg diskuterede i henholdsvis kapitel 2 og 3. Mine observationer af børns deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber har bidraget med indsigt i, hvordan udsatte positioner udvikles i konkrete situationer. I det omtalte legearrangement fremstod Sofies position særligt udsat i de situationer, hvor Sofies sociale liv var på spil i forhold til, om hun blev valgt til eller valgt fra, inviteret med eller ladet alene. Det ser ud til, at udsathed – eller synliggørelse af denne udsathed – knytter sig til nogle særlige situationer, hvor der er en stor usikkerhed i forhold til at være en del af fællesskaberne. For Sofie knytter det

sig til situationer, hvor eleverne selv må vælge arbejdsmakker, danne grupper, bestemme siddeplads samt indgå aftaler for frikvartererne.

Når jeg følger børnene i løbet af skoledagen og på tværs af forskellige aktiviteter og rammesætninger, bemærker jeg, at Sofie generelt har vanskeligt ved at være med i klassens sociale liv. Jeg ser, at hun ofte er ladet alene, at hun ikke bliver valgt af de andre, og at hun selv skal være opsøgende og vedholdende for at skabe sig adgang. Kigges der på tværs af skoledagen, ser jeg således en pige, hvis deltagelse indebærer daglig ensomhed. Når jeg anvender betegnelsen 'ensomhed' er det begrundet i Sofies 'lange øjne'³⁰ (Højholt & Kousholt, 2012), hendes søgen efter de andre i frikvarteret og hendes udsagn om, at hun gerne vil være sammen med de andre. Min pointe er i nærværende sammenhæng, at Sofie overordnet set deltager fra en udsat position, idet hendes deltagelse er karakteriseret ved en usikkerhed i forhold til at høre til og være en del af fællesskaberne. Samtidig opstår der i løbet af skoledagen særlige situationer, hvor denne udsathed synliggøres og sættes i spil på særlige måder, hvor Sofie meget konkret oplever denne usikkerhed, da hendes deltagelse er betinget af de andres villighed til at invitere med og åbne op.

Trækkes der tråde tilbage til sidste kapitels analyser af Jespers deltagelse, så fremgik det, at udsathed blev særlig synlig og prekær i visse situationer. Analysen viste, at Jespers udsatte position blev synlig i eksempelvis den omtalte rundboldkamp. Meget var forløbet godt i den pågældende undervisning, men det, der i udgangspunktet var en mindre drengekonflikt, udviklede sig til, at Jespers position blev særlig udsat, idet særlige forståelser og kategoriseringer var på spil. Den udsatte position var således forbundet med, hvad der konkret var på spil i situationen, hvilket hænger sammen med en tidligere omtalt teoretisk pointe om, at positioner altid er lokaliserede (Dreier, 2008). Som jeg var inde på i det forudgående kapitel, så udvikles positioner i forhold til sagen, og hvad der er på spil i praksis. Udsathed og udsatte positioner knytter sig derved til skolens praksis og dens historiske dobbeltheder og modsætninger, der både gør sig gældende i det konkrete og specifikke, men også rækker ud over den enkelte situation. Når det bliver muligt at karakterisere Jesper og Sofies deltagelse som udsat på tværs af skoledagens forskellige situationer og derved overskride det situationsspecifikke, så skyldes det dels, at de enkelte situationer forbinder sig med social praksisstrukturer og derved skolens dobbeltheder og problematikker, dels at de enkelte situationer hænger sammen via den enkeltes livsførelse.

³⁰ Højholt og Kousholt (2012) anvender formuleringen 'lange øjne' som en måde at begrebssette længselsfulde blikke, hvor barnet eksempelvis kigger på de børn, som barnet gerne vil være sammen med, men hvis fællesskab det er vanskeligt at få adgang til.

Det teoretiske begreb 'livsførelse' (Holzkamp, 1998; 2013, 2016), som jeg introducerede i kapitel 3, gør det muligt at få blik for, hvorledes den enkelte lever sit liv på tværs af forskellige kontekster, der via den enkeltes livsførelse hænger sammen (Dreier, 2008). Situationerne fremstår derved ikke som enkeltstående løsrevne episoder, men forbinder sig til hinanden qua den enkeltes måde at føre sit liv på. Livsførelsesbegrebet giver derved forståelse for, at børnenes deltagelsesmuligheder og -positioner også er betinget af tidligere situationer og oplevelser. Min pointe er i den sammenhæng at betone, at udsatte positioner knytter sig til situerede og lokaliserede situationer samtidig med, at den enkelte situation er forbundet med andre situationer, hvorved udsathed må forstås i lyset af den enkeltes samlede (skole)livsførelse. En udsat position er derved hverken fritflydende (Dreier, 2008) eller begrænset til en enkelt specifik situation, men hænger sammen med og kan få betydning andre steder qua den enkeltes livsførelse. Som jeg har været inde på tidligere, så håndteres udsathed meget forskelligt af henholdsvis Jesper og Sofie, hvilket må sættes i sammenhæng med deres skolelivsførelse og den subjektive håndtering af manglende rådighed.

I de forskellige situationer er der noget forskelligt på spil for forskellige børn i henhold til den enkeltes skolelivsførelse og muligheden for at føre et meningsfuldt skoleliv og derved komme til det, der forekommer vigtigt i en given sammenhæng. Det meningsfulde knytter sig til rådighedsbegrebet (Holzkamp, 2013b), der peger på menneskers mulighed for at bidrage til og øve indflydelse på den fælles praksis, hvorved begrebet er en modstilling til at være udleveret til situationernes præmisser (Højholt, 2016a). Af omveje kan en udsat position således begrebsættes til oplevelser af at være udleveret til situationens præmisser. Dette perspektiv bidrager med forståelser af, at Sofies deltagelse kan karakteriseres som (særligt) udsat i de situationer, hvor der arrangeres legeaftaler for frikvartererne, idet hun er udleveret til situationens præmisser blandt andet i form af de andres villighed til at invitere med. Samtidig hænger den konkrete oplevelse og situerede udsathed sammen med lignende oplevelser af udleverethed og deraf manglende rådighed, der endvidere knytter sig til en bestemt lokalitet. I det følgende vil jeg opholde mig ved denne skolelokalitet med fokus på, hvordan frikvarterer, lege og relationer søges håndteret, koordineret og arrangeret i en skolepraksis.

Lege, relationer og frikvarterer i en skolepraksis

Nærværende afsnit har til hensigt at brede ovenstående problemstilling ud, så den ikke alene omhandler forskellige sociale muligheder, men at disse muligheder knytter sig til særlige lokaliteter. Min pointe er at vise, at arbejdet med børns lege og relationer finder sted i en skolepraksis, der har en særlig opgave i forhold til børns læring og udvikling. Det er en mangesidet opgave, som søges håndteret og organiseret på bestemte måder, der samtidig stiller sig som betingelser for det konkrete arbejde og muligheden for at (be)gribe de udfordringer, der knytter sig til dette arbejde. Det har således betydning for muligheden for at (be)gribe børns udfordringer i skolens fællesskaber, at skoledagen er opdelt i henholdsvis undervisning og frikvarter med en dertilhørende opdeling og prioritering af de voksens tilstedeværelse blandt børnene. Jeg vil i nedenstående diskutere, hvorledes det omtalte legearrangement hænger sammen med skolens mange dobbeltheder, der søges håndteret ved at ordne og koordinere børns relationer og samspil. Samtidig er det også et arrangement, der netop sætter dobbelthederne i spil på nogle til tider konfliktuelle måder, der peger på, at deltagelsesvanskeligheder må ses som forbundet med skolens mange dagsordener og modsætninger. Afsnittet har til hensigt at udfolde pointen om, at deltagelsesvanskeligheder må sættes i sammenhæng med en konfliktuel skolekontekst, som håndteres på måder, der ser ud til at skabe problematiske situationer og udsatte positioner.

Arbejdet med at koordinere, hvem der leger med hvem, foregår i en sammenhæng, hvor frikvartererne bliver forstået som pauser fra det, som det egentlig handler om. Frikvartererne er således et afbræk fra skolens undervisning og en pause, der skal muliggøre, at børnene kan være koncentrerede om undervisningens faglige indhold. Derudover indlægges små pauser i undervisningen, hvis lærerne oplever, at børnene bliver urolige og har vanskeligt ved at koncentrere sig. Børnene bliver sendt ud på legepladsen og i skolegården for at lege, hvorved undervisningens struktur og organisering af tid og samværsformer forlades for en stund for at give børnene fri til selv at strukturere, organisere og udfolde sig. Der forekommer på den måde en tydelig opdeling mellem situationer i skolen, hvor det er de voksne, der rammesætter og organiserer, og frikvarterernes mere frie rum, hvor børnene til en vis grad selv sætter præmisserne for deltagelsen, men hvor det dog er de voksne, der styrer pausernes tidsmæssige spændvidde. Pauser og frikvarterer kan således ses som de større eller mindre 'mellemlum' (Højholt et al., 2014) i skolens skemaopdelte hverdag og som knyttet til skolens skarpe opdeling mellem på den ene side læring, undervisning og faglighed og på den anden side socialitet, socialt liv og samspil.

I skolen forekommer der på den måde en opdeling og et skel mellem undervisning og frikvarterer, og mellem situationer defineret og rammesat af de voksne og situationer, hvor børn arrangerer, organiserer og har en højere grad af indflydelse på tingenes forløb. Frikvartererne kan således forstås som børns 'frirum' i en struktureret og voksenstyret skoleverden. Men samtidig kan frikvartererne også karakteriseres som de tidspunkter, hvor børnene er overladt til selv at få det sociale liv til at fungere. Der forekommer således en dobbelthed i selve frikvarterets funktion og organisering, der knytter sig til, hvor meget de voksne skal gribe ind i, bestemme og styre det, der forstås som børnenes 'frie rum'. At frikvartererne bliver forstået som børnenes 'frie' tid med hinanden, hvor de selv kan bestemme uden de voksnes indblanding og tilstedeværelse, ses blandt andet ved, at jeg i løbet af mit feltarbejde flere gange oplevede at være den eneste voksen i skolegården³¹. De voksne, der til tider indfandt sig på legepladsen og skolegården, havde mest funktion af opsyn med børnene, og de opholdt sig med en vis afstand til børnene. Den måde, de voksne deltog på i frikvartererne, harmonerer med forståelser af, at frikvartererne er børnenes tid med hinanden, hvor de har fri til at lege. Samtidig var det netop i frikvartererne, at jeg iagttog, at mange vanskeligheder udspillede sig. I analysen af Jespers deltagelsesmuligheder var det en pointe, at mange vanskeligheder var forbundet med frikvartererne, hvor Jesper var overladt til selv at få det sociale liv til at fungere. Ligeledes observerede jeg også, at frikvartererne ikke så ud til at være et frirum for Sofie, da hun i høj grad var på arbejde i forhold til at finde de andre og skabe sig adgang til det fælles. Vanskelighederne knytter sig til, at børnene i frikvartererne selv skal håndtere skolens konflikтуelle dobbeltheder, der knytter sig til dens kvalificerings- og differentieringsopgave. Børn bliver mødt forskelligt og deraf forskelliggjort, og de har derved forskellige muligheder for at tage del i 'det fælles'. Børnene har således forskellige muligheder for at tage del i frikvarterernes sociale liv, og denne udfordring skal de håndtere alene i de 'frie' situationer.

At der er forholdsvis få voksne tilstede i frikvartererne signalerer yderligere en forståelse af, hvad der er skolens hovedopgave. I skolen er der noget, der forekommer vigtigere end andet, hvilket ses i prioriteringen af, hvor de voksne befinder sig. Når børnene opholder sig på skolens udearealer, samles lærerne i personalerummet og holder pause adskilt fra det børneliv, der udfolder sig i skolegården. Frikvartererne er ikke kun børnenes 'frirum', men også lærernes pauser, og 'pausepraksis' kommer i den forbindelse til at handle om at ordne på forhånd for efterfølgende at

³¹ Det området på legepladsen, der var reserveret til de mindste skolebørn (0. til 1. klasse), var der altid voksne, der holdt opsyn med børnene.

kunne give slip. Opgaverne blandt børnene i en skolepraksis ser således ud til at rette sig mod undervisningen og den faglige læring, hvor det formodentligt ville se anderledes ud i en børnehavepraksis med flere deltagende voksne på legepladsen og blandt børnene. Min hensigt er at pege på, at der er mange situationer og sociale dynamikker, som lærerne ikke får indblik i, fordi frikvartererne af forståelsesmæssige, organisatoriske og praktiske grunde bliver et sted, hvor færrest mulige voksne befinder sig. Lærernes manglende indblik i og viden om børnenes samspil med hinanden og deres 'fælles-skabelse' knytter sig således til vanskelige betingelser for at opnå en sådan viden, der endvidere får betydning for læreres oplevelse af manglende rådighed og mulighed for at håndtere frikvarterernes sociale konflikter og problematikker.

Opdelingen og den manglende viden om, hvad der sker i frikvartererne, er ikke et udtryk for, at lærerne ikke tillægger det, der sker i pauserne, betydning. Flere lærere fortæller, at frikvarterets hændelser spiller ind i og får betydning for den efterfølgende undervisning, da konflikterne 'trækkes' med ind i undervisningssituationen. Det ser således ud til, at skolen forsøger at håndtere sin opgave ved at opdele og afgrænse, men samtidig viser børnene, at frikvarterernes problematikker og sociale muligheder hænger sammen med og får betydning for, hvad der sker i undervisningen og muligheden for at tage del i den faglige læring – og omvendt. Hændelser og sociale samspil i undervisningssituationer får ligeledes betydning for deltagelsesmuligheder i frikvartererne. Nok er frikvarter og undervisningstid opdelt, men ikke adskilt i det levede skoleliv.

Lærernes organisering af børns lege og relationer, som den finder sted i den klasse, jeg følger, kan ses i lyset af, at lærerne er klar over, at frikvarterernes forløb spiller ind i og får betydning for børnenes deltagelse i undervisningen. Lærerne forsøger at foregribe konflikter og manglende muligheder ved eksempelvis at lave legeaftaler og koordinere børnenes deltagelse. At arrangere legeaftaler ser således ud til at være et forsøg på at ordne og tilrettelægge det, som synes vigtigt for børnene, men som de voksne ikke direkte tager del i og derved har begrænset indblik i og viden om. Legearrangementet er forbundet med modsætninger, da den skal virke ind i og styre det, der i udgangspunkt forstås som børnenes 'frie' tid med mulighed for selvorganiserede lege. Undervisningens rammesætning breder sig således til børnenes 'rum', uden at den enkelte lærer samtidig kan få greb om, hvad der er på spil, og hvorledes det omtalte legearrangement udfolder sig og får betydning for børnenes sociale liv med hinanden.

Af mine iagttagelser tegner der sig et billede af, at det, der i udgangspunktet skulle være en hjælp og en håndtering af et problem, ser ud til at blive en del af problemet og derved får en uintenderet betydning. Problemet handler om – som tidligere nævnt – at børnene qua skolens

historiske kvalificerings- og differentieringsopgave (se det historiske kapitel) bliver mødt forskelligt, forskelliggjort og derved har forskellige muligheder, der også får betydning for deltagelsesmuligheder i de 'frie' situationer. Børnene står ikke lige i forhold til at tage del i skolens sociale liv, og det er denne sociale ulighed, som det omtalte legearrangement kan ses i lyset af. At koordinere samspil og relationer kan forstås som en måde, hvorpå skolen forsøger at skabe med lighed (gøre det muligt for alle at være med), men samtidig ses det i de konkrete situationer, at denne hensigt kan få modsatrettet betydning.

Når lærerne bliver optaget af at sætte børn sammen i grupper og sørge for, at alle har nogen at være sammen med, så lægger dette arrangement op til en diskussion og undersøgelse af, hvad det egentlig vil sige 'at være med'. At være med bliver i flere tilfælde reduceret til at blive *koblet på* en gruppe eller *meldt til* en aktivitet. Der forekommer, så vidt jeg ser, ikke drøftelser af, hvordan man er sammen og inddrager hinanden i fællesskabet. Af mine observationer fremgår det, at 'sætte sammen med' ikke er ensbetydende med, at der er skabt adgang og lige deltagelsesmuligheder. Snarere ser det ud til, at udskillelse og eksklusion hænger sammen med de valg og sammenkoblinger, der har fundet sted i legearrangementet. Følgende er et uddrag fra min feltdagbog, hvor Sofie trods sammenkoblingen med to piger ikke får reel adgang til fællesskabet:

Børnene spiser madpakker, og imens laves der legeaftaler for det kommende frikvarter. Mange vil gerne spille fodbold, og det aftales, at der bliver henholdsvis et pigehold og et drengehold. De børn, der vil være med, markerer. Læreren spørger, om der er nogen, der har behov for at der bliver lavet en legeaftale, hvortil Sofie rækker hånden op. Læreren spørger, om der er nogen, der vil invitere Sofie med. Astrid markerer og siger, at Sofie gerne må være sammen med hende og Merete, der skal spille 'mur'. Sofie tilkendegiver, at det vil hun gerne.

Det viser sig imidlertid, at Astrid skal være duks og blive tilbage i klassen og feje. Imens står Merete og Sofie uden for klasseværelset og venter på hende. Jeg får indtryk af, at Merete ikke er interesseret i at være sammen med Sofie, da hun vender sig væk fra hende og ikke tager initiativ til at foretage sig noget. Sofie står også passivt og venter. Efter noget tid siger Astrid, at de bare skal gå ud. Der går noget tid, inden Merete begynder at gå ud. Sofie følger efter hende og forsøger at gå ved siden af hende. De taler ikke sammen. Sofie begynder at småløbe mod legepladsen og kommer foran Merete. Hun vender sig om og opdager, at Merete ikke længere er bag hende. Sofie

kigger søgende rundt på legepladsen og får øje på Merete, der er på vej hen til pigerne, der spiller fodbold.

Sofie sætter sig på en bænk, men da hun ser, at Merete sætter sig på en bænk på den anden side af fodboldbanen, løber hun over til hende. I det øjeblik Sofie sætter sig ved siden af Merete, rejser Merete sig for at være med i fodboldkampen. Sofie sidder alene og kigger lidt på pigerne, men går hen til Astrid, da hun ser, at hun er kommet ud. Hun snakker lidt med Astrid, der er begyndt at lege med nogle andre og ikke virker interesseret i at have Sofie med. Resten af frikvarteret går Sofie alene rundt.

I den pågældende situation oplevede jeg, at pigerne Astrid og Merete ikke var interesseret i at være sammen med Sofie. Merete viste via sin attitude, lukkethed og afstandstagen, at hun ikke ønskede at være sammen med Sofie, og Astrid inviterede Sofie med i en leg, der alligevel ikke blev til noget. Sofie efterlades derved i en situation, hvor læreren tror, at problemet er løst, men hvor problemet i høj grad udspiller sig blandt pigerne. I flere situationer oplevede jeg, at Astrid tilbød Sofie at være med, men efterfølgende ser jeg, at det er en tom invitation, idet Sofie ikke inddrages i legene. Jeg har ikke spurgt Astrid om invitationens dobbelthed, men som jeg ser det, hænger invitationen sammen med det pågældende legearrangement, der fordrer, at nogen åbner op og inviterer med. På den baggrund kan Astrids invitationer forstås som en relevant handling i forhold til en lærer, der spørger og afventer, at nogen markerer og svarer. Astrids handlinger kan således analyseres som relevante i en praksis, der har særlige forventninger til børns måde at deltage og tage medansvar på.

I mit materiale på tværs af de to skoler er det en gennemgående skoleproblematik, at børnene i flere situationer bliver overladt til selv at få det sociale liv til at fungere. Lærere og pædagoger forsøger at tilrettelægge, koordinere og organisere børns fællesskaber, men i de konkrete situationer, når legene udfolder sig, og konflikterne udspiller sig, står børnene relativt alene. Den organisatoriske opdeling betyder, at lærerne har vanskelige betingelser for at undersøge og få viden om, hvorledes 'hjælpen' virker, udfolder sig blandt børnene og får betydning for det enkelte barns deltagelsesmuligheder. Mine analyser viser, at det pågældende legearrangement, der er tænkt som en hjælp, fremstår modsætningsfyldt. Arrangementet fremviser de børn, der deltager fra udsatte positioner samtidig med, at den ikke sikrer dem en plads i fællesskabet, men i stedet kan bidrage til yderligere udgrænsning og udsathed.

Det skal dog i denne sammenhæng bemærkes, at der også forekommer situationer, hvor ordningen medvirker til at skabe gode lege. I den forbindelse ser det ud til, at når udgangspunktet er en fælles aktivitet eller leg, som børnene kan deltage i, så er der flere eksempler på, at det efterfølgende forløber godt, hvorimod et relationelt udgangspunkt, hvor børnene 'kobles' sammen uden en fælles aktivitet, har vanskeligere betingelser for at lykkes. Denne forskel hænger formodentlig sammen med, at når børnene er sat sammen med udgangspunkt i en fælles aktivitet, som eksempelvis rundbold, fodbold, stikbold eller en fangeleg, så er der nogle regler, der styrer og regulerer samværsformen. Anderledes ser det ud, når børnene 'blot' er sat sammen og selv skal finde ud af, hvad de skal være sammen om. I de situationer ser det ud til, at nogle børn lettere hægtes af i forhandlingerne om samværets indhold, regler og retning.³²

I relation til ovenstående observationsuddrag er det en analytisk pointe, at det er væsentligt at forholde sig til, hvad det vil sige at 'være med'. Analysen viser, at det ikke er tilstrækkeligt blot at blive 'sat sammen med' eller 'koblet på' fællesskabet. Sammenkoblinger giver ikke i sig selv adgang og mulighed for at blive inddraget i det fælles. Denne pointe vil jeg yderligere udfolde i det efterfølgende afsnit med fokus på, hvorledes manglende sociale muligheder ser ud til at få betydning for deltagelse i den faglige undervisning. Afsnittet lægger op til en diskussion af, hvad der karakteriserer et inkluderende fællesskab, hvor børn ikke alene er tilstede blandt andre børn, men deltager på måder, der giver adgang til 'det fælles'. Derved forsøger jeg at tage fat på den problematik, at forskningen generelt har svært ved at begrebssette, hvad der kendetegner en inkluderende praksis. Via situerede analyser af Sofies deltagelse søger jeg at bidrage med begreber, der gør det muligt at forstå inklusion som kvalitative aspekter ved skolens fællesskaber.

Sociale muligheder og faglig deltagelse

I det følgende har jeg til hensigt at vise, hvorledes Sofies manglende sociale muligheder får betydning for hendes deltagelsesmuligheder i den faglige undervisning. Derved underbygger jeg andre empiriske forskningsprojekter (se eksempelvis Hedegaard Sørensen & Grumløse, 2016; Højholt, 2001; Morin, 2007; Røn Larsen, 2011; Stanek, 2011; Hedegaard Sørensen & Grumløse,

³² Som jeg tidligere var inde på, så nævnte klasselæreren, at Sofie havde svært ved at være med, når legene udviklede sig og skiftede retning.

2016), der peger på sammenhænge mellem det sociale og det faglige, ved at vise endnu et aspekt af denne sammenhæng. Skolelivet forstås derved som et socialt arrangement, hvor undervisning og læring er en del af børns fælles liv med hinanden. Observationerne, der inddrages i nærværende afsnit, er illustrative i forhold til at vise, hvordan Sofies sociale muligheder også får betydning for hendes deltagelse i den faglige undervisning. Dette leder frem til en diskussion af deltagelsesbegrebet, og hvorledes det kan forekomme nødvendigt at arbejde med et differentieret deltagelsesbegreb, der gør det muligt at (be)gribe forskellige aspekter ved deltagelsen. Det er med andre ord en diskussion af, hvad der må karakterisere deltagelsen og det fællesskab, hvor deltagelsen finder sted, hvis inklusionsbegrebet skal begrebsliggøre nogle kvalitative aspekter ved praksis og måden at være sammen på. Med afsæt i nedenstående observation vil jeg først illustrere, at Sofies vanskelige deltagelsesbetingelser i skolens sociale fællesskaber også ser ud til at gøre sig gældende i de faglige fællesskaber. Derved understreges pointen om, at børns sociale liv og læring ikke er to adskilte størrelser, men at læring og socialt liv hører sammen:

I matematik starter undervisningen med en såkaldt 'cooperative learning'-øvelse. Alle får udleveret et papkort, hvor der fremgår et regnestykke. Læreren forklarer, at de skal bevæge sig rundt mellem hinanden og opsøge hinanden to og to. Når de hver især har læst og svaret på det pågældende regnestykke byttes kort, og man opsøger en anden klassekammerat. Læreren pointerer, at man ikke må sige nej til en, der gerne vil udveksle regnestykker. Børnene begynder at gå rundt mellem hinanden, og i denne bevægelse rundt mellem hinanden fremgår det tydeligt, at nogle er mere eftertragtede end andre. Sofie spørger Emma, om de skal udveksle regnestykke, men Emma ryster på hovedet og slutter sig til flokken af piger, der står i kø for at bytte regnestykke med Laila. Sofie går lidt rundt på må og få, men får ikke udvekslet sit regnestykke med nogen.

Observationen finder sted i en almindelig undervisningssituation, hvor børnenes muligheder for at øve matematikkens regneregler afhænger af, at børnene finder sammen to og to. Det ses, at opgaven stiller sig forskelligt for forskellige børn og giver børnene forskellige muligheder for at tage del i undervisningens faglige aktiviteter. At blive valgt til eller valgt fra, opsøgt eller forbigået handler ikke alene om sociale dynamikker og popularitet, men også om kollektive måder at forholde sig til skolens historiske dagsordener. Når børnene opsøger Laila, så hænger det blandt

andet sammen med, at hun fremstår fagligt dygtig og kan præstere i forhold til skolens kvalificeringsopgave. Kvalificering og vurdering hænger sammen i skolens praksis og får betydning for børnenes indbyrdes præferencer og popularitetsmuligheder. Faglig dygtighed spiller ind i skolens vurderinger og kategoriseringer, fordi dygtighed knytter sig til skolens historiske opgave. Det kan derfor synes væsentligt at opsøge de børn, der fremstår fagligt dygtige, da det giver adgang til undervisningsdagsordenen og en positiv vurdering af ens deltagelse. Dette var et aspekt, som jeg var inde på i kapitel 6 i forhold til forskellige vurderinger af henholdsvis Jespers og Tobias' måde at deltage på.

Ovenstående observationsuddrag er et eksempel på, hvordan børnenes forskellige muligheder knyttet til skolens særlige historiske opgave får betydning for, hvordan det enkelte barn kan deltage og indgå i undervisningsaktiviteten på den forventede måde. Samtidig er observationen et eksempel på, hvad der forekommer at være daglige hændelser for Sofie i form af situationer, hvor hun oplever at blive frasortet og forbigået af de andre. Som jeg ser det, er der mange episoder i skolen, hvor Sofie oplever usikkerhed i forhold til, om hun er med eller ej. Udsatte positioner kan være mere eller mindre synlige (Højholt et al., 2014), og i Sofies tilfælde ser det ud til, at den udsatte position i flere situationer forekommer ubemærket. Det kræver et følgeskab med Sofie over tid for at få øje på de adskillige situationer i løbet af en skoledag, hvor Sofie deltager fra en udsat position knyttet til usikre muligheder for at være med.

Undervisningssituationerne er ofte struktureret som et samarbejde, hvor børnene skal arbejde sammen i større eller mindre grupper. De situationer, der først og fremmest volder Sofie vanskeligheder, er, når børnene selv skal vælge samarbejdspartnere og danne grupper. Jeg ser flere eksempler på, at børnene, der sidder ved Sofies gruppebord, forlader deres plads for at være sammen med andre, hvorved Sofie sidder alene tilbage. Når Sofie bliver ladet tilbage, hænger det sammen med sociale præferencer og popularitet i klassefællesskabet, men også at skolen er en praksis, hvor dygtighed og vurderinger er på spil. Det er en praksis, hvor det er vigtigt, at børnene præsterer på et vist fagligt niveau, og hvor børnene er bevidst om dette aspekt ved skolelivet. At de er bevidste om dette, fremgår i mange situationer i løbet af en skoledag og kommer til udtryk på mange varierende måder. Jeg ser det blandt andet ved børnenes forlegenhed og oplevelse af situeret udsathed, når de ikke kan svare fyldestgørende på lærerens spørgsmål. Eller i situationer, hvor jeg ser børn forsøge at 'gemme' sig for at undgå at blive spurgt eller udvalgt til at løse en opgave. Kvalificering og vurdering er i spil i mange af skoledagens situationer – også i sammenhænge, der har legen og kreativiteten som fokus.

I en billedkunsttime skal børnene samle blade og efterfølgende lime dem på et stykke karton, så bladene udgør et mønster. En af drengene græder meget, gemmer sig i et hjørne og vil ikke deltage i aktiviteten. Læreren forsøger via hjælp og opmuntring af få ham i gang³³, men Lasse gentager adskillige gange: ”Jeg er jo ikke god til noget”, og ”jeg kan ikke finde ud af det, og jeg vil aldrig kunne finde ud af det”. Læreren bemærker, at han godt kan, hvortil Lasse svarer, at hun lyver. Selvom det handler om blade, der skal limes på et stykke karton, så er dygtighed og vurderinger også i spil i sådanne situationer. Børnene kommenterer hinandens billeder ved blandt andet at sige ”hvor er det flot” eller undlade at sige noget, og afslutningsvis bliver alle billederne hængt op på opslagstavlen. Børnene samles foran billederne, og sammen med læreren taler de om de enkelte billeder. I disse samtaler er der vurderinger på spil i forhold til kommentarer og bemærkninger til den enkeltes billede og påtegninger af, hvad der kunne være arbejdet mere med. Lasses bemærkninger siger noget om skolen som en vurderingspraksis, der får betydning for børnenes måde at deltage og være sammen på (se endvidere studier af K. Kousholt (2009, 2016), der viser, hvordan dygtighed er i spil i børns skoleliv).

I det følgende vil jeg inddrage en længere observation, som har til hensigt at danne baggrund for en diskussion af deltagelsesbegrebet. Jeg er optaget af at differentiere deltagelsesbegrebet, så det bliver muligt at udforske sociale samspil på måder, hvor børns deltagelse ikke bliver begrænset til et spørgsmål om at være med eller *ikke* at være med. Jeg søger derved at bidrage med ord til at undersøge, analysere og begrebssætte aspekter ved deltagelsen og børnenes måder at være sammen på. Eksemplet er fra en undervisningssituation i faget natur/teknik, hvor lærerne har inddelt børnene i grupper på tre til fire, der skal samarbejde om at bygge en drage. Børnene har fået udleveret materialer i form af en plasticpose, en pind, snor og tape, og opgaven består i at bygge en drage, der kan flyve. Lærerne informerer børnene om, at de skal drøfte opgaven og lave en arbejdstegning som udgangspunkt for fremstillingen. Sofie er kommet i gruppe med pigerne Hannah og Rakel, og jeg placerer mig i nærheden af pigerne for at observere, hvorledes samarbejdet forløber:

Da jeg kommer hen til pigerne, er Hannah og Rakel travlt optaget af at sætte tape på pindene og plastikken. Sofie sidder og kigger på det, de andre laver. Sofie: ”Må jeg godt prøve at sætte tape på?” ”Ja,” siger både Hannah og Rakel. Sofie tager noget tape. Hannah: ”Nej Sofie, det er alt for lille.” Sofie får et større stykke tape af Hannah. Sofie

³³ Her ses endnu et eksempel på, hvorledes dobbeltheden ”skulle ville” er i spil jf. kap. 6.

er ved at sætte det på, men Rakel udbryder: ”Nej ikke på den led.” Sofie forsøger at sætte tapen på. Rakel: ”Nej, du skal sætte det her og et her.” Rakel peger på de steder, hvor Sofie skal sætte tapen. Hannah: ”Du skal vende tapen sådan.” Hannah tager tapen fra Sofie og viser, hvordan det skal vende.

Hannah og Rakel henter nogle ugeblade, hvorfra der skal klippes pynt til dragen. Rakel synes, at Sofie skal klippe plastikken til, så den passer til pindene. Sofie indvilliger, og Rakel viser, hvordan hun skal klippe. Sofie klipper og viser arbejdet frem, da hun er halvvejs med at klippe plastikken til. ”Det er fint,” siger Hannah. Hannah og Rakel skæver til hinanden. ”Måske jeg skal gøre det?” siger Rakel og rækker ud efter dragen. Rakel klipper resten af plastikken. Sofie sidder og kigger på, hvad pigerne laver og spørger: ”Hvor skal snoren sidde?” ”Nede i enden,” svarer Rakel. Sofie: ”Jeg troede, den skulle sidde her.” Hun peger på stedet, hvor pindene er samlet. Rakel: ”Nej, den skal da sidde i enden.” Rakel og Hannah sætter snoren fast i enden af dragen med tape.

Da dragen er færdig, skal den efterprøves udenfor. Det viser sig imidlertid, at den ikke kan flyve, fordi snoren er fastsat i enden. Denne placering af snoren viser sig at være et generelt problem i alle grupper, hvorfor børnene til deres store frustration ikke kan få deres drager til at flyve. Lærerne vælger at samle børnene for at drøfte, hvorfor snoren skulle have været placeret i midten af dragen. Mens lærerne forklarer og tegner på tavlen, skuler Rakel og Hannah af og til over på Sofie, der jo havde ret i hendes antagelse om snorens placering; men de siger ikke noget.

Senere taler jeg med Sofie om timen og spørger, hvordan det gik med at bygge dragen. Sofie fortæller: ”Det gik lidt godt og lidt dårligt. Det gode var, at vi skulle prøve at få den til at flyve. Det dårlige var, at de andre ikke ville høre på, at snoren skulle sidde i midten. Hver gang jeg siger min idé, så siger de bare noget andet, og så gør de noget andet.”

Hændelsen drøftede jeg senere med klasselæreren RIKKE i en samtale, hvor hun indledningsvis giver udtryk for, at hun mangler viden om diagnosen autisme for at kunne hjælpe Sofie på relevante måder. Sofie har en diagnose inden for autismspektret, og hendes stille og tilbageholdende deltagelsesmåde samt vanskeligheden med at danne relationer til de andre børn bliver af lærerne forklaret og forstået i henhold til diagnosen. Lærerne er opmærksomme på, at det er vanskeligt for

Sofie er være med blandt de andre børn, og i de små samtaler, jeg løbende har med dem, nævner de deres usikkerhed i forhold til, om folkeskolen er det rigtige undervisningstilbud for Sofie. Sofie er altså en elev, hvis deltagelse i folkeskolen blive vurderet og forstået på en anden måde end mange af de andre elevers deltagelse.

Ifølge klasselæreren RIKKE er kendskabet til diagnosen forudsætningen for at håndtere de vanskeligheder, der opstår for Sofie i de sociale samspil i løbet af skoledagen. RIKKE konkluderer i en samtale, jeg har med hende, at hendes manglende viden om autisme har betydet, at hun ikke har fået hjulpet Sofie:

”I forhold til Sofie har jeg simpelthen for sent fået sat mig ordentligt ind i hendes vanskeligheder.”

”Hvad skulle du have sat dig ind i?”

”Jeg skulle have sat mig noget mere ind i det med autisme. Det har jeg simpelthen ikke nok viden om. Så nogle af de udfordringer, hun har stået med, har jeg ikke været god nok til at håndtere.”

Relevant viden ser for RIKKE ud til at handle om en abstrakt viden i form af indsigt i en specifik diagnose og dens generelle karakteristika. En viden, der, ifølge RIKKE, kunne have hjulpet hende med at håndtere de vanskeligheder, der knytter sig til Sofies deltagelse. Denne forståelse af relevant viden ser ud til at skygge for en situeret og nysgerrig udforskning af de samspil, der volder Sofie vanskeligheder, med en dertilhørende interesse i, hvorledes der kan handles ind i det, børnene har sammen. I løbet af de samtaler, jeg har med RIKKE, oplever jeg, at hun blandt andet i relation til mine observationer bliver optaget af fællesskabets måde at fungere på, og hvorledes man kan arbejde med fællesskabet, så børnene bliver mere åbne for hinandens bidrag og forskelligheder. Det er en bevægelse fra at være optaget af diagnosen til at blive mere optaget af fællesskabet. I en samtale med RIKKE formulerer hun sig på følgende måde i forhold til relevant viden og måder at arbejde med vanskelighederne på i forhold til, hvad der skete i pigernes gruppearbejde, da de byggede drage:

”Det er jo en vigtig viden, vi ikke har fået med, fordi vi ikke har set det. Det er i det konkrete øjeblik, vi skal have mulighed for at se det og vejlede dem i forhold til, hvad

de kunne have gjort (...) Man kunne sikkert sagtens have arbejdet mere med fællesskabet og det der med at åbne op for hinandens bidrag.”

RIKKE peger i citatbiddet på, at forudsætningen for at håndtere problemerne er, at man som lærer har *set* dem. Relevant viden knytter sig således til betingelser for at kunne se, hvad der sker blandt børnene i de konkrete situationer. Det er således en forståelse af viden som situeret og forankret i praksis, som RIKKE derved sætter i spil og som peger på nødvendigheden af at skabe muligheder i skolen, så de professionelle kan udforske børns samspil med hinanden. Det er således ikke flere koncepter eller metoder, RIKKE efterspørger i forbindelse med deltagesvanskeligheder, men muligheden for i de konkrete øjeblikke at *se* børnenes samspil for på den baggrund at kunne vejlede dem og arbejde med fællesskabets måde at modtage den enkeltes bidrag på.

Det er i situationer, som ovenstående observation er et eksempel på, at jeg oplever, vi inden for inklusionsforskningen mangler ord til at nuancere deltagelsen, og hvad der kendetegner en inkluderende praksis. I kapitel 3 var jeg inde på, at vi mangler forståelser, hvor inklusion ikke alene bliver et spørgsmål om at *være med*, men et spørgsmål om *måder at være med på*. I relation til ovenstående empiriske eksempel er Sofie for så vidt *med* – hun er sammen med to andre piger, og hun er med til at udføre fremstillingen af dragen. Med begreber som ’aktiv deltagelse’, der ofte indgår i definitioner og forståelser af inklusion, kunne der peges på, at Sofie er inkluderet, idet hun deltager aktivt i undervisningen – hun både klipper, klister og løber med Hannah og Rakel ud i skolegården for at afprøve dragens flyveevne. Anvendes Peter Farrells (2004) inklusionsdefinition, kunne man ligeledes få en forståelse af, at Sofie er inkluderet, da hun er *tilstede*, hun *deltager*, og Hannah og Rakel *accepterer* at være i gruppe med hende. I henhold til Farrells påpegning af, at inklusion også indebærer, at den enkelte udvikler ”positive views of themselves”, skal man tæt på situationen for at få indblik i, at Sofie bliver mødt og forstået anderledes end de andre, og at hun har oplevelsen af, at ”hver gang jeg siger min idé, så siger de bare noget andet, og så gør de noget andet.”

Min pointe er i denne sammenhæng, at hvis man betragter pigernes samspil med afsæt i forståelser af inklusion som ’aktiv deltagelse’, ’tilstedeværelse’ og ’accept’, kunne man karakterisere Sofies deltagelse som inkluderet. Ligeledes forekommer det vanskeligt at undersøge, om den enkelte udvikler ”positive views of themselves”. Begreberne bidrager ikke med forståelser, der gør det muligt at udforske situationer og samspil med henblik på at få indblik i dynamikker, positioner og sociale muligheder, og hvorledes Sofie bliver mødt og forstået anderledes end de

andre børn. Observationer af børns samspil viser, at der er brug for begreber, der gør det muligt at fokusere på børns måder at være sammen på og den enkeltes mulighed for at være inddraget i og få indflydelse på det fælles. Deltagelsesbegrebet peger på en grundlæggende forståelse af mennesker som deltagere i sociale praksis i et dialektisk forhold (Dreier, 2008), men der synes at være brug for en differentiering af begrebet for at kunne begrebssætte forskellige aspekter ved deltagelsen knyttet til situerede samspil i arbejdet med og forståelsen af inklusion.

Inden for den kritisk psykologiske børneforskning er der arbejdet med at teoretisere børns læring og udvikling som et spørgsmål om at udvikle forudsætninger for at deltage. Dette arbejde har ført til at begrebssætte børns læring og udvikling gennem deres *inddragelse* i, *bidrag* til og *indflydelse* på sociale fællesskaber (Højholt, 2001, 2016a). Begreber som 'inddragelse' og 'indflydelse' gør det muligt at skærpe blikket for forskelle, variationer og kvaliteter i deltagelsen og bidrage ind i inklusionsforståelser, så inklusion ikke blot handler om placeringer, men også om måder at tage del i det fælles på. For Sofie gælder det, at hun for så vidt bliver inddraget i gruppens arbejde, men inddragelsen sker på måder, hvor hendes bidrag hverken bliver hørt eller værdsat, og hvor Sofie stort set ingen indflydelse har på gruppens arbejde.

På tværs af skoledagen er det kendetegnende for Sofies deltagelse, at hun deltager fra en position med begrænsende muligheder for at gøre sig gældende, blive inddraget i og få indflydelse på den fælles praksis. Analyserne giver anledning til at pege på, at inklusion i en skolesammenhæng handler om fællesskaber, der er åbne og tilgængelige for det enkelte barns bidrag og indflydelse, og som medvirker til den enkeltes oplevelse af at høre til og blive forstået som en værdig deltager. Værdighedsbegrebet bliver ligeledes et væsentligt aspekt af en inklusionsforståelse, hvor værdighed hentyder til måden, den enkeltes bidrag bliver forstået og modtaget af de andre deltagere. Det handler således ikke alene om indflydelse, men om at forstå hinandens bidrag og grunde som knyttet til den situation, den enkelte er i, frem for at forstå den enkelte ud fra abstrakte kategorier. I forhold til det samspil, der udviklede sig mellem Hannah, Rakel og Sofie, synes kategoriseringen at blive en del af problemet, da Sofie og hendes bidrag bliver mødt og forstået anderledes end de andre og deres bidrag. Pigernes reaktion på Sofies bidrag ser ud til at knytte sig til den særlige kategori, som Sofie er havnet i. At blive mødt forskelligt og forskelliggjort knytter sig også til børnenes forståelser af og forholdet sig til hinanden.

Usynliggørelsens dialektik

I løbet af de to år, hvor jeg følger klassen, oplever jeg, at Sofie bliver mere og mere usynlig i klassefællesskabet. Analyserne i nærværende afsnit baserer sig på observationer og samtaler fra det sidste halve år af mit feltarbejde, hvor børnene er rykket fra indskoling til mellemtrinnet. I denne periode bemærker jeg, at det bliver vanskeligere for Sofie at skabe sig adgang til klassens fællesskaber, hvilket blandt andet ses, når der skal etableres legeaftaler for frikvartererne. Der går længere tid, før nogen melder sig og tager Sofie med, og jeg oplever, at lærerne ofte skal presse en del på for at få børnene til at indvillige i at inddrage Sofie. Forhandlinger om, hvem der tager sig af Sofie, foregår åbent i klassen, hvor alle bliver vidner til 'problemet Sofie' og hendes manglende sociale muligheder. Cecilie har tidligere vist forståelse for Sofies sociale situation og valgt at lege med hende, og ofte bliver det også Cecilie, der melder sig. Med tiden ser det ud til, at det i høj grad bliver Cecilies ansvar, at Sofie ikke bliver ladet alene tilbage. I flere samtaler fortæller Cecilie mig, at hun gerne vil være sammen med nogle af de andre, men Sofie har ifølge Cecilie ikke så mange at være sammen med, hvilket gør det vanskeligt for Cecilie at forfølge egne sociale interesser. Som jeg ser det, etableres der blandt børn og voksne en forventning om og forståelse af, at det er Cecilie, der byder ind med legeaftaler eller samarbejds muligheder. Kommunikation, der foregår blandt børnene i forhandlingerne om, hvor Sofie kan placeres, er ofte henvendt mod Cecilie i et forsøg på at overtale hende til at være sammen med Sofie.

I natur/teknik skal børnene lave gipsmasker, og arbejdet skal foregå som gruppearbejde. I samme øjeblik læreren nævner ordet "grupper", kommunikerer der på tværs af klassen via mimik, fagter m.m. Læreren skriver nogle af elevernes navne op på tavlen. Læreren spørger Martin, hvis navn er det første, der fremgår på tavlen, hvem han gerne vil være sammen med. Flere børn vifter med hænderne for at blive valgt. Læreren gentager proceduren, og hver gang er der børn, der ønsker at blive valgt. Læreren kommer til Sofie og spørger, hvem hun gerne vil være sammen med. Ingen vifter med hænderne for at blive valgt. Sofie siger, at hun gerne vil være sammen med Rakel. Rakel udbryder, at det kan hun ikke, for hun skal være sammen med Jens. Sofie: "Hvem skal jeg så være sammen med?" Læreren: "Det er jo det, vi skal finde ud af." Læreren spørger ud i klassen: "Hvem vil være sammen med Sofie?" Der er tavshed i klasse, og ingen markerer. Louise, der sidder ved siden af Sofie, prøver at få kontakt til Cecilie. Louise spørger hviskende Cecilie, om Sofie kan være sammen med

hende. Cecilie ryster på hovedet og siger, at hun skal være sammen med Martin, hvortil Louise spørger Cecilie, om Sofie ikke kan være med alligevel. Cecilie kigger rundt i klassen. Hun vender sig om og kigger på dem, der sidder bag hende. Læreren spørger igen, hvem der vil være sammen med Sofie, og Cecilie siger til sidst, at det kan hun godt. Jens udbryder højlydt, ”Det vidste jeg!”, og andre gentager, at de også vidste, at Cecilie nok skulle melde sig.

Spørgsmålet om, hvem der er sammen med hvem, er et spørgsmål, som børnene er optaget af og deltager ivrigt i med henblik på at få deres sociale interesser til at hænge sammen med, hvad der muliggøres i undervisningen. I situationen oplevede jeg, at det var en udfordring for mange børn at få prioriteret, koordineret og mingeleret i forhold til, hvem de skulle være sammen med, og orienteret sig i de sociale muligheder. Nogle børn måtte kigge andre steder hen og finde nogle andre at være sammen med, da det ikke var muligt at skabe adgang til det ønskede fællesskab. Som jeg så det, var der noget på spil for stort set alle børn, da det fra et børneperspektiv ser ud til at være betydningsfuldt, hvem man deler de faglige udfordringer med. Det, der forekommer at være en skoleproblematik – hvordan inddele, opdele og organisere? – overlades i situationen til børnene selv at håndtere, og det faglige indhold, som børnene i udgangspunktet er samlet om, forsvinder derved i forhandlingen om, hvem der er sammen med hvem, og bliver til et spørgsmål om valg, præferencer, popularitet og relationer.

Selvom jeg kunne se, at arrangementet var en udfordring for flere børn, så stillede udfordringen sig forskelligt for forskellige børn, hvilket knytter sig til, at børnene står forskelligt i forhold til at klare fælles og almene udfordringer. Det er betydeligt sværere for Sofie at skabe sammenhæng mellem sociale engagement og skolens dagsorden. I mine observationer fremgår det, at Sofie mest er orienteret mod at være sammen med Cecilie, men med tiden bliver det vanskeligere for Sofie at forfølge dette sociale engagement, da Hannah viser en stigende interesse for at være sammen med Cecilie. I flere sammenhænge forsøger Hannah at spille Sofie ud ved at ignorere hende og kun henvende sig til Cecilie. Jeg oplever, at Hannah foreslår lege, hvor det er muligt at sortere Sofie fra, så hun slipper for at have hende med, da Cecilie ofte – men dog i aftagende grad – viser social ansvarlighed i forhold til, at Sofie ikke lades alene. En af lærerne fortæller mig i den forbindelse, at hun har lagt mærke til, at når Sofie spørger Cecilie eller Hannah, om hun må være med, så bliver hun ofte overhørt eller ignoreret. Et eksempel på dette er en situation, hvor Maiken står placeret mellem Cecilie og Hannah. Cecilie og Hannah taler sammen

på en måde, hvor Maiken og hendes forsøg på at bidrage til samtalen forekommer ubemærket og overset. Som observatør får jeg en fornemmelse af, at Maiken metaforisk set bliver talt 'igennem' og usynliggjort, som om hun ikke er tilstede og står midt imellem Cecilie og Hannah. På tværs af forskellige situationer får jeg en oplevelse af, at Sofie fremstår usynlig i klassefællesskabet, hvor hun samtidig deltager på måder, der bidrager til denne usynlighed. Hun taler meget lavt, fremstår mimikfattig, forholder sig passivt i legene og bidrager i begrænset grad med ideer og videreudvikling af det, børnene er sammen om. Hun trækker sig ofte ud til sidelinjen af fællesskabet, hvorfra hun betragter de andre, hvis de ikke gør en aktiv indsats for at inddrage hende. Det kræver et forholdsvist stort arbejde af de andre børn at få hende engageret og inddraget i det fælles, og jeg får fornemmelsen af, at de med tiden oplever hende mere og mere mystisk samtidig med, at de behandler hende mere og mere mystisk.

Der ligger en dobbelthed og dialektik i den usynliggørelse af Sofie, der finder sted. Hun bliver overset, overhørt og ignoreret af de andre samtidig med, at hun deltager på måder, der bidrager til, at hun netop bliver overset, overhørt og ignoreret. Handlingerne og måderne, børnene møder hinanden på, betinger gensidigt hinanden. Skyld og grunde kan således ikke forskydes til enkelte børn eller reduceres til kausalitet, men må forstås i et dialektisk samspil, der gensidigt betinger hinanden. Vanskelighederne omkring Sofies deltagelse kan således ikke alene forstås med henvisning til en diagnose og Sofies måde at deltage på eller ved at pege på en børnegrupes manglende empati og forståelse for Sofies situation. Vanskelighederne må forstås bredere og endvidere sættes i sammenhæng med den praksis, hvor vanskelighederne udspiller sig. En praksis som ifølge RIKKE har fokus på, at børn skal lære noget og i mindre grad har viden om, hvordan man håndterer situationer, hvor børnene ikke har det godt:

”Det er noget med, hvad det egentlig er, vi er her for. For alle ved jo godt, at børnene skal have det godt for at lære noget, men vi har stadigvæk fokus på det der med at lære noget. Men de børn, der ikke har det godt, der ved vi ikke, hvad vi skal gøre. Men vi ved, at de skal lære noget.”

I citatbidet sætter RIKKE skolens prioriteringskonflikter i spil, og i den forbindelse peger hun på, at man som lærer (gen)overvejer, ”hvad det egentlig er, vi er her for”. Børn skal have det godt for at kunne lære, men ifølge RIKKE mangler lærere viden for at kunne håndtere de situationer, hvor børn mistrives. I de samtaler, jeg løbende har med RIKKE, oplever jeg, at hun er på usikker grund,

hvad angår arbejdet med fællesskabet og dets måde at fungere på. Det ser ud til, at hvad der forekommer at være relevant og tilgængelig viden i større udstrækning, retter sig mod det individuelle barn frem for dynamikker i børnefællesskabet. Dette aspekt pointeres også i andre undersøgelser, hvor det eksempelvis påpeges, at ”Vi har været vant til at arbejde med de børn, der faldt ud af fællesskabet, men vi har ikke arbejdet med det, de faldt ud af” (Røn Larsen, 2011b, 177). Både i forskning og i praksis er der en tendens til at rette fokus på de børn, der falder ud af fællesskabet, hvorved hjælpen efterfølgende rettes individuelt (Røn Larsen, 2011b). Børnefællesskabet, dets dynamikker og hvad dynamikkerne er forbundet med i praksis, glider derved i baggrunden for den pædagogiske indsats. I stedet ses det, at særlige forståelser og kategoriseringer af den enkelte – som eksempelvis at være mystisk – træder i forgrunden, hvorved selve problemforståelsen bliver en del af problemet.

Angående de vanskeligheder, der udvikler sig for Sofie, så står børnene relativt alene i forhold til at håndtere dem, hvilket i flere situationer får den betydning, at problemerne forskubber sig og reduceres til et individuelt problem. Et individuelt problem der handler om Sofie, hendes diagnose og deraf anderledes deltagelsesmåde, hvorved de andres måde at møde Sofie på forsvinder som en del af forklaringen på vanskelighederne. Selvom en af lærerne har bemærket, at Cecilie og Hannah er begyndt at ignorere og overhøre Sofies forespørgsler om at være med, så oplever jeg i samtalerne med lærerne, at Sofies deltagelse bliver betragtet og forstået gennem diagnosen. Det er således diagnosen, der toner perspektivet og præger forståelsen af det, der sker og udvikler sig for Sofie. Derved bliver Sofies til tider ’mystiske’ og ’anderledes’ deltagelsesmåde forstået som knyttet til diagnosen frem for at blive sat i sammenhæng med, at hun bliver mødt på måder, hvor hun gøres mystisk ved eksempelvis at blive talt ’igennem’. Diagnosen ser således ud til at centrere vanskelighederne omkring det individuelle barn frem for at blive forbundet med fællesskabet, dets dynamikker og en skole, der har særlige opgaver og prioriteringer.

Opsamling

I kapitlet har jeg beskæftiget mig med de vanskeligheder, der med tiden udvikler sig for Sofie, og som tiltagende bliver mere fastlåste. Vanskelighederne handler ikke alene om ’pigefnidder’ og magtkampe, men om sociale konflikter og ulige muligheder i en skole med særlige historiske dagsordener og problematikker. Det handler om en skole, hvor vurderinger og dygtighed er i spil og får betydning for børns deltagelsesmuligheder, samspil, præferencer og popularitet. Og det

handler om en praksis, hvis opgaver og prioriteringer stiller sig som betingelser for læreres mulighed for at *se* og udforske sociale dynamikker. Læreres begrænsede muligheder for at få indblik i børns samspil knytter sig blandt andet til strukturelle forhold i form af en opdeling mellem undervisning og frikvarter og en dertilhørende prioritering af de voksnes tilstedeværelse i forhold til, hvad der er skolens hovedopgave.

Analysen peger på forståelser af udsathed som knyttet til oplevelser af at være udleveret til situationens præmisser og til situationer, hvor skolens ulige muligheder er i spil, og hvor nogle børn oplever stor usikkerhed i forhold til at være en del af fællesskabet. På den baggrund taler jeg om *situeret udsathed* for at knytte udsathed til situationer i praksis. Inklusion kommer i den sammenhæng til at handle om fællesskabets måde at møde den enkelte på. Begreber som *inddragelse*, *bidrag*, *indflydelse* og *værdighed* bliver væsentlige i beskrivelser af, hvad der karakteriserer en inkluderende skolepraksis. Værdighedsbegrebet hentyder til forståelser af hinandens bidrag og grunde som knyttet til situationer og betingelser frem for abstrakte kategorier, der virker entydige i problemforståelsen. En central pointe i analysen er, at Sofies 'mystiske' og 'anderledes' deltagelsesmåde hænger sammen med, at hun bliver mødt på måder, hvor hun gøres mystisk, men at dette aspekt ikke ser ud til at blive en del af problemforståelsen.

Sønderlunds-kolen

Kap. 8: Kollisioner, konflikter og vanskelige samspil

Indledning

Børnene, som træder frem i dette kapitel og det efterfølgende, går på skolen, som jeg benævner Sønderlundskolen. Det er en skole, der siden starten af 00'erne har inddelt børnene på en anden måde end den årgangsopdelte klasse. Ganske kort kan det beskrives, at når børnene starter på Sønderlundskolen, er det ikke en samlet 0. klasse, der begynder efter sommerferien. I stedet starter nye skolebørn tre gange i løbet af året på de fire aldersintegrerede hold, som indskolingen består af. De fire børnegrupper består af en blanding af børn fra cirka seks til ni år, og hver gruppe tæller 40 til 60 børn afhængig af, hvornår på året der gøres status. Grupperne har i udgangspunktet to lærere og to pædagoger tilknyttet³⁴, der er sammen om at planlægge, organisere og udføre undervisningen. Skoledagen tilrettelægges, så børnene både er sammen i den store gruppe og er inddelt i mere eller mindre fleksible og omskiftelige grupper.

Lederen af indskolingen fortæller, at organiseringen har fundet sted med udgangspunkt i drøftelser i personalegruppen vedrørende læring, undervisningsdifferentiering, børnefællesskaber og børns muligheder for at bidrage i relation til alder og skolekyndighed. Muligheden for differentiering og fleksibilitet tillægges betydning i lederens begrundelse for organiseringen af indskolingens aldersblandede børnefællesskaber:

”Vi har en tese, der hedder, at børn lærer af andre børn. Det er ikke alder, der er retningsgivende for, hvor det enkelte barn er placeret, når vi skal dele, differentiere og etablere holdene. Opdelingen kan tage form af en faglig differentiering, kønsdifferentiering eller nogle mere individuelle forhold. I udgangspunktet tænker vi, at antallet af børn skal være større, for at vi kan inndele og differentiere på forskellige måder. Vi forsøger at se det enkelte barns muligheder, og vi oplever, at det muliggøres, fordi vi er flere voksne, og vi kan gruppere børnene i nogle mere fleksible hold, end man kan ved en traditionel klasseopdeling.”

³⁴ I nærværende fremstilling skelner jeg ikke altid mellem lærer- og pædagogprofessionen blandt andet fordi, det ikke forekom at være et skel, der var vigtigt i praksis. Samtidig var det i mange situationer ikke muligt at se sammenhæng mellem den voksnes uddannelsesmæssig baggrund og opgaven blandt børnene. På den baggrund bruger jeg ofte betegnelsen de 'voksne' i stedet for at referere til professionen.

I citatet peger lederen på, at en anden organisering af børns læringsfællesskaber end den mere udbredte klasseopdeling giver større differentieringsmuligheder med vægt på forskellige aspekter af børns skoleliv. Sønderlundskolen er således en skole, der forholder sig til, hvad Peter Ø. Andersen (2012) beskriver som skoleklassestrukturens tilsyneladende selvfølgelighed med henvisning til, at skoleklassen som organiseringsprincip ofte praktiseres upåagtet. Jeg vil ikke på nuværende tidspunkt gå nærmere ind i organiseringer og opdelinger, men jeg vil trække det organisatoriske frem og uddybe det, når det får betydning for de deltagelsesvanskeligheder og -muligheder, der udvikler sig for børnene i løbet af mit feltarbejde. I analyserne er jeg optaget af at fremanalysere sammenhænge mellem den enkeltes deltagelsesmuligheder, de situerede samspil og institutionelle betingelser, og på den baggrund ønsker jeg ikke at splitte det ad i analysen ved indledningsvis at beskrive skolens materialitet afkoblet de situerede samspil. I stedet søger jeg at flette beskrivelser af skolen, dens materialitet, rum, organiseringer og opdelinger sammen med beskrivelser af sociale dynamikker i læringsfællesskaberne for på den måde at vise, hvorledes det hænger sammen.

I feltarbejdet valgte jeg én af indskolingens fire grupper, som jeg fulgte i en periode på to år, og derved oplevede jeg, at nye børn kom til, mens andre forlod gruppen for at starte i 3. klasse. Nye børn betød nye sociale dynamikker og et fællesskab, der forandrede sig og tog form i forhold til børn og voksnes 'fælles-skabelse'. I nærværende kapitel vil jeg sætte fokus på et drengefællesskab, som det udvikler sig i løbet af min observationsperiode, og hvorledes drengenes måde at deltage på bliver et problem i en skolesammenhæng. Hvor frikvartererne i et skoleperspektiv kan betragtes som et afbræk fra det, som det egentlig handler om, så ser det ud til at forholde sig omvendt for drengene. Ligeså insisterende lærere og pædagoger er på at få undervisningen til at fungere, lige så insisterende er drengene på at få legen til at fungere. Hvad der for drengene forekommer at være en relevant deltagelsesmåde i drengefællesskabet, opleves af lærere og pædagoger som problematisk i en undervisningssammenhæng.

Drengefællesskabet, som jeg har fokus på, tæller i udgangspunktet Rasmus, Anders, Mathias og Niels. Det er drenge, der er optaget af at have noget sammen eller sætte gang i noget sammen, og de benytter enhver lejlighed til at opsøge hinanden. I tråd med Dorte Kousholts (2006) analyser af såkaldte 'vilde drenges' deltagelsesformer i en børnehavepraksis, deltager drengene i mit materiale på lignende måder ved ofte at overskride grænserne for, hvad man må. Nogle gange er det eksplicite regler, de overtræder og andre gange er det mere implicite regler i forhold til, hvad der forventes i konkrete situationer. Som observatør kan jeg se, at de 'fylder' meget i skolen

og deres *synlighed* sætter dagsordenen for meget af det, der skal foregå. Endvidere er de årsag til en del frustration blandt lærere og pædagoger, der finder det vanskeligt at håndtere drengenes sociale engagementer, da de ofte synes uforenelige med en undervisningsdagsorden.

Selvom drengene ofte søger hinanden, så leger de også med nogle af de andre drenge fra holdet, og i mine observationsnoter forekommer det, at det særligt er otte drenges deltagelsesmåde, der virker forstyrrende for undervisningen. Fællesskabet mellem drengene er både kendetegnet ved sammenhold og en orientering mod hinanden, og samtidig er der mange interne konflikter og stridigheder. Fællesskabet kan derfor ikke karakteriseret som en harmonisk enhed, men netop som en fælles *skaben* (Kousholt, 2006), der også kan være konfliktfyldt og særdeles besværlig at deltage i (som udfoldet i kapitel 6 er det begrundelsen for, at jeg anvender den sproglige fremstilling 'fælles-skabelse'). Det synes særlig vanskeligt for Anders at deltage i den 'fælles-skabelse', og jeg ser adskillige situationer, hvor Anders bliver valgt fra og lukket ude. I kapitlet fokuserer jeg på de deltagelsesvanskeligheder, der udvikler sig for Anders. Jeg er optaget af at forstå vanskelighederne i relation til dynamikker og engagementer i det pågældende drengefællesskab, og på hvilken måde drengenes engagementer skaber problemer i en skolekontekst. Eller sagt omvendt: Hvordan skolen og dens dagsordener skaber problemer og virker begrænsende for det, drengene er optaget af.

At (u)muliggøre det vigtige

Mit feltarbejde påbegyndes mod slutningen af skoleåret. Holdet består på daværende tidspunkt af 58 børn, hvoraf næsten halvdelen skal i 3. klasse efter sommerferien og derved ikke længere er en del af indskoling. Personalet, der er knyttet til gruppen, udtrykker bekymring for, hvordan børnegruppen vil fungere efter sommerferien, hvor så mange af de ældre elever forsvinder samtidig med, at de drenge, der skal agere store elever og lære nye børn at gå i skole, har vanskeligt ved at deltage i skolens undervisningsdagsorden. På daværende tidspunkt ser det ud til, at de voksne, der er tilknyttet gruppen, kan håndtere børnenes sociale liv på måder, der gør, at undervisningen fungerer. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at undervisningssituationerne er kendetegnet ved børn, der forholder sig i ro og har opmærksomheden rettet mod 'det fælles', som de voksne forsøger at skabe. Som observatør havde jeg indledningsvist i mit feltarbejde vanskeligt ved at få øje på de problematikker, der historisk set knytter sig til skolens opgave, og som i stor stil udspillede sig på Aagaardskolen. Trods den store børnegruppe var det sjældent

nødvendigt for de voksne at hæve stemmen, og de fleste undervisningsaktiviteter foregik på måder, hvor de voksne kunne håndtere den tidligere omtalte 'ville skulle' problematik (K. Kousholt, 2009), så dobbeltheden ikke resulterede i modsætninger og konfliktfyldte samspil.

Billedet ser imidlertid noget anderledes ud, da jeg genoptager feltarbejdet efter sommerferien, hvor en del børn er rykket videre til nye fællesskaber, mens nye skolebørn er kommet til. Det er først nu, at jeg særligt bemærker drengene Rasmus, Anders, Mathias og Niels, der ofte har svært ved at sidde stille og forholde sig i ro, hvilket i flere situationer synes at være en forudsætning for at muliggøre det, der forekommer vigtig i skolen. Der er flere situationer i løbet af skoledagen, hvor børnene skal være stille, og hvor en urolig krop og en snakkende mund bliver et problem i forhold til det, der skal foregå. Lærere og pædagoger praktiserer ofte en organisationsform, hvor børnene samles i en rundkreds på gulvet. Hvert barn har en forudbestemt plads i rundkredsen, hvor børnene sidder mere eller mindre tæt afhængig af det aktuelle børnetal på holdet. Organisationsformen anvendes, når de professionelle skal give en fælles besked, drøfte noget med børnene eller gennemgå en undervisningsaktivitet. Det er et forum, der er kendetegnet ved, at den voksne styrer samtalen, og børnene markerer med håndsoprækning, hvis de vil bidrage. Dermed er det også et forum, der kræver en høj grad af ro, hvis det skal lykkes at formidle noget til 40-60 børn. Andre situationer er organiseret som individuelt arbejde, hvor børnene sidder ved deres pulte og arbejder med faglige aktiviteter. Også disse aktiviteter kræver, at børnene forholder sig i ro og koncentrerer sig om skolearbejdet. Andre aktiviteter er tilrettelagt som gruppearbejde i større eller mindre grupper, men hvor stemmernes decibel ikke må blive for høje. For at undervisningen kan lykkes kræver det en vis form for ro og orden, hvilket blandt andet indebærer, at børnene forbliver på deres pladser og er orienteret mod 'det fælles', som lærere og pædagoger forsøger at etablere.

At undervisningen kræver en vis orden, begrænsning af og kontrol med børnenes 'fællesskabelse' ses blandt andet ved den måde pultene – som er børnenes faste arbejdsplads – er placeret på. Pultene er monteret på væggene i de tre større lokaler, som holdet råder over. Børnene sidder derfor med ryggen til hinanden, ansigtet mod væggen og med højest to holdkammerater i nærheden. I situationer, hvor børnene skal arbejde i grupper, forlades pultene, og børnene sætter sig rundt omkring i lokalet ved forskellige større borde, i sofaer eller på gulvet. Der er således en tydelig fysisk markering af, hvornår undervisningen fordrer individuelt arbejde, og hvornår der løsnes og gives mulighed for samarbejder blandt børnene. På mange måder ser jeg, at der arbejdes med at skabe en struktureret og forudsigelige skoledag, der både omhandler, hvornår noget skal

ske, med hvem og hvordan. At styre og ordne på fleksible måder med en lydhørhed over for den enkelte situation sker med henblik på at muliggøre undervisningen (se lignende pointer ved Mardahl-Hansen in prep.). I løbet af skoledagen opsøger de voksne hinanden for at evaluere, ændre, justere, organisere og koordinere med afsæt i problemstillinger og udfordringer knyttet til den aktuelle undervisningssituation og børnenes deltagelse. Undervisningsplanen bliver ændret, aktiviteterne justeret og børnegrupperne reorganiseret med udgangspunkt i den konkrete situation og arbejdet med at få undervisningen til at fungere.

Skolen *vil* noget med børnene, og historisk set er dette 'vil' blevet repræsenteret ved blandt andet læreres dagsordener, placeringer og krav til børnene om at deltage på bestemte måder i relation til den aktuelle situation. Det ser imidlertid ud til, at uanset hvor meget man forsøger at styre det sociale og børns 'fælles-skabelse' ved eksempelvis placering af børnene i forhold til hinanden, så er det en ukontrollerbar og u håndgribelig størrelse, der finder andre veje at gå, når nogle begrænses. Når de professionelle således placerer Rasmus, Anders, Mathias og Niels strategisk i rummet, så de er adskilt og længst muligt væk fra hinanden for at skærme drengene fra hinanden med henblik på at mindske uroen og forstyrrelserne, så søger drengene hinanden på andre måder. Fra at drengenes pulter var placeret i nærheden af hinanden, hvilket lettede kontakten mellem drengene, bliver det nu nødvendigt for dem at finde andre veje at gå for at skabe og opretholde kontakten. Den ændrede fysiske placering indebærer, at drengene jævnligt går på 'besøg' hos hinanden, mødes ved et af gruppebordene eller kommunikerer højlydt på tværs af rummet.

Drengene er optaget af at have noget sammen, og de handler i forhold til de ændrede betingelser for at muliggøre det, som de er optaget af. På den måde forholder de sig til strukturerne og handler på måder, der får betydninger for de professionelles handlinger. Både børn og voksne udgør således gensidige betingelser for hinandens deltagelse, og de handler på måder, hvor de både skaber, reproducerer og transformerer strukturerne. Drengenes sociale engagementer betyder i flere situationer, at de overskrider inddelingen af skoledagen i henholdsvis stillesiddende individuelt arbejde og samarbejde i grupper, og de udfordrer de professionelles bestræbelser via ro og orden at muliggøre undervisningen.

Børnene sidder i rundkreds, mens METTE udfører den daglige procedure, der består af en samtale om ugedag, dato, årstid samt en gennemgang af dagens program, der er synliggjort via piktogrammer på tavlen. Anders står bag tavlen og tegner, Niels sidder

med ryggen til de andre og laver forskellige lyde med tungen, og Rasmus kravler rundt på maven og kigger af og til hen på Mathias, der griner tilbage. METTE afbryder gennemgangen for at få Rasmus til at sidde stille. De tre drenges manglende opmærksomhed på det, som METTE forsøger at skabe, forplanter sig ligesom til resten af børnegruppen, hvor flere børn får vanskeligt ved at forholde sig i ro og i stedet bliver optaget af, hvad Anders, Rasmus og Mathias laver.

Efter gennemgangen siger METTE, at de skal finde deres bøger frem, sætte sig ved pultene og arbejde stille. Hun forlader lokalet. Rasmus og Mathias løber hen til kalenderlyset, der står tændt. De bevæger skiftevis deres pegefingre gennem flammen. Rasmus bevæger hurtigt fingeren gennem flammen, så den til sidst slukkes. Anders og Alexander har fundet nogle bat, som de fægter med, og Rasmus og Mathias begynder at løbe rundt. ”Hold da op, her sker godt nok meget,” udbryder METTE, da hun med favnen fuld af bøger træder ind i lokalet. Rasmus råber, at han er færdig med bogen, hvortil METTE svarer, at hun ikke har tid til at finde en ny. I stedet får han lov til at tegne. ”Jaaaa, jeg må tegne!” råber Rasmus begejstret, mens han kigger hen på Mathias og Niels. Rasmus og Niels samles om Anders’ pult, hvor de står og snakker, indtil METTE får gennet dem tilbage på deres pladser.

Der går imidlertid ikke lang tid, før Rasmus atter rejser sig og går hen til Anders og snakker. Endnu en gang må METTE hen og få Rasmus tilbage til sin pult. Mens Rasmus sætter sig, proklamerer han endnu en gang højlydt, at han har fået lov til at tegne. Han begynder at tale højt med Maja og Nikolaj, der sidder i nærheden af ham. Imens løber Anders rundt, men sætter sig til sidst og går i gang med opgaverne. Rasmus’ talestrøm fortsætter. Mathias rejser sig fra sin plads og kommer hen til Rasmus. ”Hvad taler I om?” spørger Mathias. Anders stopper med at arbejde og kigger over på Rasmus. METTE annoncerer, at det er tid til en pause. Rasmus udbryder højt: ”Jeg nåede ikke engang at komme i gang!”.

Drengenes måde at deltage på kan betragtes som en umuliggørelse eller vanskeliggørelse af den undervisningssituation, som de professionelle forsøger at etablere. Lærere og pædagoger arbejder på at samle børnenes opmærksomhed mod noget fælles, men denne bestræbelse på at skabe en fælles rettedhed afspores ofte, kommer på afveje og ledes andre steder hen. Det er vanskeligt at samle og skabe et fælles fokus, når der er børn, der løber rundt, taler højt og præsenterer andre

dagsordener. Med afsæt i et skoleperspektiv kan det formuleres på den måde, at børn som Rasmus, Anders, Mathias og Niels i mange situationer vanskeliggør undervisningen. Situationerne ser imidlertid anderledes ud, hvis de betragtes fra børns perspektiver, da vinklen gør det muligt at få øje på, hvorledes de professionelle tilrettelæggelser og udførelse af skolens opgave skaber vanskelige betingelser for drengenes livsførelse (Holzkamp, 1998, 2013a, 2016). Når drengene kommer ind og stadig er optaget af en leg, der har fundet sted i frikvarteret, så virker det forstyrrende, at en lærer konstant stiller sig imellem dem og bryder ind i samtalen. Det besværliggør en igangværende kommunikation, og derfor flytter drengene sig i forhold til læreren, så hun ikke står i vejen, ligesom de hæver stemmerne for at overdøve ordstrømmen af påbud. Med andre ord så mingelerer, koordinerer og justerer drengene deres deltagelse, så de kan skabe sammenhæng mellem sociale engagementer og skolens dagsorden. I flere situationer virker den voksne forstyrrende og ødelæggende for det, der er i gang blandt børnene (lege og relationer), ligesom drengenes handlinger virker obstruerende for det, de professionelle forsøger at etablere (undervisning og faglig læring). Det forekommer vanskeligt at få de forskellige interesser til at spille sammen, hvilke udvikler sig til konfliktfyldte og problematiske situationer for såvel børn som voksne. De konfliktfyldte samspil mellem de pågældende drenge og de voksne i skolen må forstås i sammenhæng med nogle historiske udfordringer knyttet til skole. Udfordringerne handler om, hvad Alexander von Oettingen (2016) betegner som skolens paradoks, og som består i, at skolen kvalificerer til tilværelsen ved at blive ”løftet ud af tilværelsen”:

”Det betyder helt konkret, at barnet i skolen skal lære noget, som det ikke kan lære i livet eller i samfundet, men som det har brug for i forhold til at kunne leve et liv i samfundet. Skolen og undervisning bliver så at sige ”løftet ud af tilværelsen” for – paradoksalt nok – at kunne kvalificere til tilværelsen.” (Oettingen, 2016: 16-17)

Formuleringen om, at skolen bliver ”løftet ud af tilværelsen”, læser jeg på den måde, at skolen ikke kun skal virke her og nu, men række ud over sig selv og få betydning andre steder. Skolen rummer den dobbelthed, at den både skal virke umiddelbart og i et langsigtet perspektiv. Dens opgave er således både at få klassen og læringsfællesskaberne til at fungere i situationerne og samtidig sørge for, at børnene bliver uddannet med de rette kvalifikationer og kompetencer til på længere sigt at kunne begå sig i samfundet og tage del i dets udvikling. Skolen bliver således et særligt pædagogisk sted (Oettingen, 2016), en institutionalisering af læring (Holzkamp, 2013c) og

et særligt institutionelt arrangement (Dreier, 2000; 2008), der skal løse en samfundsmæssig opgave. En opgave, der er tilrettelagt på særlige måder i form af skoleklasser, skoleår, skemaer, fag, undervisningslektioner, frikvarterer, skolebøger og eksamen, og derved gøres praksissen genkendelig som en skolepraksis. Strukturerne siger noget om nogle historiske antagelser af, hvad skolens opgave er, og hvorledes den bedst håndteres (jf. Ole Dreiers (2006b) påpejning af, at det historiske er indlejret i strukturerne).

At skolen skal noget andet end hvad der muliggøres via deltagelsen i det almindelig hverdagsliv, er selve skolens berettigelse. Men samtidig skal den koble sig til hverdagslivet for at kvalificere til livet uden for skolen. Adskillelse og sammenhæng bliver en dobbelthed i skolens arbejde og kommer til udtryk som modsætninger og konflikter i de situationer, hvor børns engagementer ikke kan forenes med skolens kvalificeringsopgave. Modsætningerne og konflikterne mellem de voksne og drengene, som ovenfor beskrevet, hænger således sammen med en praksis, der har en særlig opgave i forhold til børnene. En opgave, der ikke nødvendigvis knytter sig til børnenes hverdagsliv, men er arrangeret med afsæt i en forståelse af, at skolen skal bibringe noget andet ved at være noget andet – noget der ikke nødvendigvis forekommer betydningsfuldt i et børneliv set fra børns perspektiver.

Hvad der ligger i skolens kvalificeringsopgave, og hvorledes den skal udmøntes, forekommer på ingen måde entydigt, men netop flertydigt og konfliktuelt. Ligeledes peger skolens formål flere steder hen, og der eksisterer forskellige og modsatrettede politiske forståelser af, hvad det egentlig er, skolen skal bidrage med og til. Folkeskolens opgave handler blandt andet om at uddanne børnene med de rette kvalifikationer og kompetencer, så de kan bidrage til fremtidens konkurrencesamfund³⁵, mindske betydningen af social ulighed³⁶ og medvirke til dannelsesprocesser, der forbereder eleverne på at tage del i et demokratisk samfund³⁷. Skolen skal således både virke i forhold til at kvalificere det enkelte barn, og den skal skabe fællesskaber, der er præget af ligeværd og demokrati, og som børn oplever at være en del af. Trods denne mangfoldighed og flertydighed i forhold til skolens opgave og dens formål, er det entydigt, at skolen *vil* noget med børnene. Men det forekommer også ret tydeligt, at børn *vil* noget i skolen. I uddannelsespolitiske debatter reduceres børnene ofte til objekter, som man *gør* noget med, og det

³⁵ Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015).

³⁶ Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015).

³⁷ Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (Retsinformation, 2015).

diskuterer, hvorledes vi *gør* dette på den mest kvalificerede måde. At anskue børn som subjekter gør det muligt at få øje på, hvad børnene er rettet mod, deres dagsordener, og hvorledes de forsøger at føre et meningsfyldt skoleliv. Og det gør det muligt at forstå deres deltagelse som andet end uro og forstyrrelser, men som engagementer og det at ville noget sammen.

Engagementer i en undervisnings- og legedagsorden

I de følgende vil jeg komme lidt nærmere ind på, hvad det er, drengene er optaget af at komme til i skolen, og hvorledes deres orienteringer skaber problemer i en skolesammenhæng. Hensigten er at knytte de vanskeligheder, der udvikler sig omkring Anders' deltagelse, til engagementer og dynamikker i det pågældende drengefællesskab for at få en større forståelse af, hvad vanskelighederne hænger sammen med. Handlinger, der isoleret set kan forekomme meningsløse, tilfældige og destruktive, tilføjes en anden dimension og mening, når man har indsigt i, hvad handlingerne er begrundet i og hænger sammen med. Det er i tråd med en kritisk psykologisk tilgang, hvor handlinger forstås som deltagelse frem for isoleret adfærd.

I afsnittet bliver Rasmus en central deltager – både fordi han ofte er den, der fører an og er en aktiv deltager i regelbrudene samtidig med, at han er flittig til at give udtryk for sin modstand mod skolen. Derudover hænger Rasmus' centrale plads i analysen sammen med, at han ofte opsøgte mig og gerne ville formulere sig om sit skoleliv. Mit empiriske materiale rummer adskillige beskrivelser af, hvorledes drengene er optaget af at komme til at lege, og hvordan de forsøger at trække legeaspektet ind i skolen og dens undervisning. Særlig Rasmus er den i drengegruppen, der sætter ting i gang og styrer, hvorledes tingene skal forløbe. Han er fuld af ideer og lege, der skal leges, og derfor kan der fra Rasmus' perspektiv synes så forfærdelig længe til frikvarteret. Selvom de voksne har indlagt ekstra pauser og derved strukturelt har forsøgt at håndtere det, der synes vigtigt for børnene, så er det en struktur, som Rasmus ikke umiddelbart indordner sig under. I stedet er det en struktur, som han (for)handler i forhold til med henblik på at muliggøre legen og udvide dens tidsmæssige ramme. Brede formuleret så handler han for at skabe rådighed og greb om sit skoleliv, så han kan få det, han gerne vil, til at hænge sammen med det, han deltager i. Han spørger ofte, om de ikke må lege i stedet for at deltage i undervisningsaktiviteterne, ligesom han forsøger at få tildelt ekstra legetid efter udførelsen af en undervisningsaktivitet. I flere situationer ser jeg, at en voksen går ind i forhandlingerne og sammen med Rasmus laver aftaler om, hvornår undervisningsdagsordenen kan afløses af en legeaktivitet.

Den uro og de forstyrrelser af undervisningen, der ofte udvikler sig qua drengenes deltagelsesmåde, handler for drengene om at muliggøre det, som er vigtigt for dem.

Mathias sidder tæt ved Anders. De fjoller og danser, mens METTE forsøger at få ro på børnegruppen. ANNETTE spørger, om Mathias vil sidde ved siden af hende. Mathias nikker og går hen til ANETTE. Tre børn skal læse en fortælling op for de andre, der er samlet i en rundkreds. Det er tydeligvis svært for Rasmus at sidde stille og følge med i det, de voksne har på dagsordenen. Han gemmer hovedet mod gulvet og vender sig væk, så han sidder med ryggen til det, der foregår. Lidt efter kravler han om bag nogle skillevægge, der danner et afgrænset område lidt væk fra de andre. Bag væggene finder han nogle biler, som han leger med. Af og til kigger han gennem en sprække mellem to skillevægge på det, de andre laver.

Børnene har tydeligvis svært ved at være stille. METTE får ro, og pigen Agnes begynder at læse sin historie op. Mathias får øje på Rasmus og begynder at skubbe sig bagud for at komme hen til ham. Da der bliver uro igen, benytter Mathias lejligheden til at komme om bag skillevæggen. De leger med bilerne, mens Agnes fortæller. Anders får også skubbet sig bagud og over til Rasmus og Mathias. Drengene kigger hen på mig for at se min reaktion. Jeg kigger på dem og tilkendegiver, at jeg har set dem. Mathias kravler om på den anden side af skillevæggen, da jeg kigger på dem. Han sidder nu på den 'rigtige' side af skillevæggen, så han stadig er en synlig del af det, der foregår i undervisningen, men samtidig kan han med den ene hånd bag skillevæggen lege med bilerne. Agnes viser nogle billeder, og drengene bliver nysgerrige og kigger op over skillevæggen. De dukker sig hurtigt ned igen og leger videre med bilerne. METTE opdager drengene på det tidspunkt, da deres hoveder titter frem bag skillevæggen, og hun får dem frem blandt de andre børn.

I nogle situationer støder drengenes orientering mod at lege sammen med undervisningsdagsordenen på en larmende måde, der kan få undervisningen til at bryde sammen, eller gøre det vanskeligt at få læringsdagsorden realiseret. Andre gange forsøger drengene at mingelere legen ind i undervisningssituationen, som ovenstående er et eksempel på. En efter en og lige så stille får de bevæget sig om bag skillevæggen, uden at deres forsvinden og stille leg tilsyneladende bemærkes af andre. Selvom drengene ikke tilsyneladende forstyrrer det, der

foregår, så er deres deltagelsesmåde illegitim og for så vidt forstyrrende, fordi de ikke overholder reglerne om at sidde et bestemt sted i rundkredsen, forholde sig i ro og kigge på den elev, der læser sin historie op. Regler og de voksnes arbejde med at skabe ro, et fælles fokus og få børnene samlet om undervisningen må sættes i sammenhæng med skolens kvalificeringsopgave og dertilhørende forståelse af læring.

Institutionaliseringen af læring betyder, at undervisningen er rettet mod at sikre muligheden for, hvad der anses for samfundsmæssigt nødvendig læring (Dreier, 2001). Til denne opgave knytter sig en særlig opfattelse af læring, og hvorledes den bedst tilrettelægges. Som beskrevet i kapitel 3, så peger Jean Lave og Martin Parker (2008) på, at læring i uddannelsessammenhænge altovervejende anskues som et spørgsmål om tilegnelse af viden. En viden der er repræsenteret i undervisningsmaterialer og hos underviserne, der har til opgave at tilvejebringe muligheder for, at eleverne tilegner sig den pågældende viden. Det aktuelle fokus på læringsmål som en del af folkeskolereformen fra 2015 lægger sig i forlængelse af forståelse af læring som knyttet til tilegnelse af en forudbestemt viden. Lærerne har til opgave at tilrettelægge undervisningen, så elevernes læringsudbytte sættes tydeligt i centrum³⁸. Klaus Holzkamp (2013c) peger på, at når læring sættes i direkte forbindelse med undervisning, bliver læringsprocesser noget, der administrativt kan planlægges.

” (...) learning is normally regarded as a direct result of teaching, and since teaching is viewed as something that can be planned administratively, the learning processes of pupils automatically appear to be plannable as well. In this view, the subject of learning would not be the pupil, but the teacher, who has to plan and perform the lessons in such a way that her/his teaching efforts are directly measurable and controllable by the effects they produce in the pupils.” (Holzkamp, 2013c: 118)

Forståelsen af læring som tæt knyttet til undervisning fordrer bestemte deltagelsesformer. Det ser ud til at betyde noget i forhold til forståelsen af læring og håndteringen af læreprocesser, at børnene sidder på deres pladser og retter blikket mod det, de voksne forsøger at etablere. Kroppens placering og rettedhed fremstår umiddelbart som et tegn på, at det pågældende barn tager del i læreprocessen, hvorimod kroppe, der befinder sig et andet sted, kan opfattes som afskåret

³⁸ Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016):
<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Laeringsmaalstyret-undervisning/Undervisning-med-udgangspunkt-i-laeringsmaal>

læringsmuligheden – selv om hoveder, der titter frem bag skillevæggen, vidner om, at børnene også er orienteret mod undervisningen. I løbet af skoledagen ser jeg, hvordan flere af drengene forsøger at undslå sig undervisningen ved at kravle væk, gemme sig under sofaerne og borde, bag madrasser, i andre lokaler eller forblive ude på legepladsen. Det bliver en tilbagevendende opgave for de voksne at lede efter, opsøge, overtale³⁹ og få fat på drengene.

Rasmus og Niels ligger på gulvet i fællesrummet, mens de andre har undervisning. De fortæller mig, at de er blevet smidt ud. Niels forklarer, at de bare ville have det sjovt, men så kom 'modstandspolitiet'. Drengene griner lidt sammen og taler om, hvor kedelig undervisningen er. Rasmus siger i denne sammenhæng: "Jo mere jeg er sammen med de voksne på denne her skole, jo vredere bliver jeg". METTE kommer ud fra undervisningslokalet og siger, at de skal komme ind igen. Drengene kravler væk og gemmer sig under en sofa. En anden voksen kommer til og gentager, at de skal gå ind og arbejde. Drengene nægter at gå ind i undervisningslokalet. Lidt senere kommer endnu en lærer og påpeger, at de skal gå ind i klassen. Drengene svarer grinende, at det gider de ikke, og bliver liggende under sofaen. De begynder at skyde ryg, så sofaen begynder at svæve i luften. En voksen fortæller dem, at lederen vil blive tilkaldt, hvis de ikke kommer frem. Der bliver sendt bud efter lederen, og drengene bliver enige om at gemme sig et andet sted. De styrter mod biblioteket, men på vejen løber de ind i lederen samt en lærer, der får fat i drengene og sender dem tilbage til undervisningslokalet.

Rasmus gør meget ud af at fortælle mig, hvor kedelig skolen er. Når jeg spørger nærmere ind til hans oplevelse af skolen, forklarer Rasmus, at de voksne tvinger ham til ting, som han ikke kan se meningen med. Han uddyber med at sige, at "det er som om, de siger, "du skal bare gøre det, gør det, gør det, gør det!" Sådan føler jeg." I relation til ovenstående episode fortæller Rasmus, at han var trist den dag, og derfor kunne han ikke koncentrere sig om undervisningen. Tristheden sætter Rasmus i forbindelse med forældrenes skilsmisse, og han refererer ofte til forældrenes afbrudte samliv og konflikterne derhjemme som begrundelse for, at han løber væk, gemmer sig og ikke kan koncentrere sig i undervisningssituationerne.

³⁹ Endnu et eksempel på den tidligere omtalte 'skulle ville' (K. Kousholt, 2009), hvor de voksne forsøger at få drengene til at ville det, de skal.

I samtalerne med Rasmus får jeg indtryk af, at opvækstbetingelserne hos forældrene er vanskelige og får betydning for Rasmus' måde at deltage på i skolen. Ligeledes får jeg indblik i, via samtalerne med de professionelle, at Anders også har vanskelige opvækstbetingelser, og at skolen har udarbejdet adskillige underretninger vedrørende forhold i Anders' hjem. Der er en sammenhæng mellem vanskeligheder i skolen og forhold i drengenes hjem, da konflikter i hjemmet, manglende omsorg og ikke tilstrækkelig med mad og søvn får betydning for drengenes befindende i skolen. Det væsentlige er, at der er en *sammenhæng* og ikke en entydig *årsag*. Skolevanskeligheder kan ikke alene forstås med henvisning til hjemmet, og hvad der foregår der, men må forstås og begribes i relation til de sociale sammenhænge, hvor problemerne udspiller sig. Isoleres problematikkerne til alene at omhandle vanskelige opvækstbetingelser, så forskydes problemet fra konfliktuelle sociale samspil i skolepraksis til forhold i hjemmet. Denne forskydning og forståelse af problemerne gør det vanskeligt at arbejde med problemerne og kan forstærke afmagten i forhold til at ændre vanskelige situationer i skolen. At der er sammenhænge mellem opvækstbetingelser og deltagelsesbetingelser indebærer, at det er vigtigt at arbejde med begge dele, hvor lærere og pædagoger har særlige muligheder for at arbejde med de problemer, der viser sig i skolen.

I forhold til episoden, hvor Rasmus og Niels forsøgte at gemme sig, spurgte jeg til handlegrunde. Det er et eksempel på, at man kan få viden om grunde ved at spørge børnene, men at grunde samtidig må sættes i sammenhæng med og udforskes i relation til, hvad de er en del af. Handlegrunde knytter sig til betingelser i praksis og den enkeltes aktive indsats for at føre et liv, der hænger sammen (Dreier, 2008). Ole Dreier (ibid.) beskriver, hvorledes den enkelte forstår sig selv i forhold til personens måde at føre sit liv på, men at denne forståelse altid er delvis og partikulær:

”What is more, in a changing social practice, my self-understanding is never altogether completed; consequently, I cannot take it for granted from now on and ponder no more about it. My self-understanding is both a partial and particular one. It is both never concluded and always incomplete. Hence, it is always more or less unsettled and calls for further considerations.” (Dreier, ibid.: 183)

Det delvise og partikulære i selvforståelsen hentyder til, at selvforståelsen er noget processuelt, der udvikles og forandres via deltagelse i forskellige og omskiftelige praksisser sammen med andre

deltagere. Derudover kan det delvise og partikulære forstås i relation til, at vi aldrig har en komplet forståelse af, hvad vores handlinger hænger sammen med i praksis. Ambitionen i analyserne må være at forstå det delvise og partikulære i relation til, hvad det hænger sammen med og er en del af. Det analytiske arbejde handler om at sætte subjektets oplevelse af den konkrete situation i forbindelse med viden om den sammenhæng, hvori situationen udspiller sig. I eksemplet med Rasmus handler det om ikke at begrænse forståelsen af Rasmus' handlinger som udelukkende begrundet i forældrenes skilsmisse, deres konflikter og det at være ked af det, men at sætte handlingerne i sammenhæng med skolens opgave, dobbeltheder og problematikker. Som udfoldet i det forudgående analysekapitel er det en opgave, som skolen blandt andet forsøger at håndtere ved skoledagens skarpe opdeling mellem på den ene side læring, undervisning og faglighed og på den anden side socialitet, socialt liv og samspil. Analyseres opdelinger og brud fra børns perspektiver, så kan det være vanskeligt at gå fra frikvarterernes selvorganiserede aktiviteter til undervisningssituationer, der er rammesat og organiseret af de voksne. Undervisningen, dens regler og krav kan give en oplevelse af, at skolen 'børnemishandler', som Rasmus udtrykker det i nedenstående observationsbid:

I frikvarteret leger Rasmus, Mathias, Niels og Anders i den store sandbunke sammen med Hans, Mikkel og Sigurd, der er nogle af de yngre drenge. Rasmus har travlt med at grave render i sandet. Niels hjælper til og skiftevis også nogle af de andre drenge. Mathias løber frem og tilbage efter vand, som han fylder i renderne. Rasmus graver energisk, så vandet kan løbe frit. Drengene er tydeligvis optaget af den leg, som Rasmus og Mathias har sat i gang.

Klokken ringer, frikvarteret er slut. Drengene graver videre. Hans siger lidt efter, da der ikke er andre børn tilbage på legepladsen, at de skal ind. Han står lidt og tripper, inden han beslutter sig for at løbe ind. Sigurd råber til drengene, der graver: "Vi skal ind nu, kom nu." De andre reagerer ikke. Mathias løber efter mere vand. Det tager nogen tid, inden han kommer. Rasmus graver og graver. De begejstres over vandet, der flyder, og de forsøger at lede det videre ned ad sandbunken. Sigurd siger flere gange, at de skal ind. Til sidst løber han selv ind. Mikkel løber med. Anders vil også ind og siger: "Jeg går ind nu." Han løber hen mod døren, men vender om og løber hen til Mathias, Niels og Rasmus. Anders siger flere gange: "jeg går ind nu," men der er

igen reaktion fra de tre andre drenge, der er opslugt af legen. Niels smider til sidst sin skovl og løber ind, og Anders følger efter.

På vej ind møder de METTE, der kommer for at hente drengene. Hun kalder på Rasmus og Mathias, der ikke reagerer på hendes kalden. De graver lidt videre, lægger til sidst skovlene og går ind. På vej ind spørger Rasmus Mathias, om han ved, hvad børnemishandling betyder. Rasmus: ”Det her er børnemishandling. Skolen børnemishandler.”

Det er et alment vilkår, at børn i skolen må forholde sig til opdelinger og brud. Opdelinger mellem undervisning og frikvarter, mellem voksenstyrede rammesatte aktiviteter og aktiviteter initieret af børnene, og brud i igangværende aktiviteter og lege. Skolen er struktureret på måder, der skal muliggøre dens kvalificeringsopgave, og derfor ser dens praksis anderledes ud end en børnehavepraksis, hvor drengenes deltagelse formodentlig ville blive forstået på en anden måde. At være god til at lege, at have ideer og fantasi til at udvikle legene og være fordybet i længere tid synes at være beskrivelser af relevante og ønskværdige deltagelsesmåder i en børnehavesammenhæng. Handlinger bliver tolket og vurderet forskelligt og tilskrives forskellige betydning i relation til den sammenhæng, hvori handlingerne finder *sted*. Stedet er således betydningsættende for, hvordan børns handlinger bliver forstået og mødt af de voksne.

Brud og opdelinger, leg og læring er almene aspekter af et sammensat skoleliv, hvor legen ikke er forsvundet, men blander sig med andre opgaver og sider af skolelivet. Legen indgår i og bliver aspekter ved undervisningens aktiviteter, men på måder der ikke altid forekommer genkendelig som leg i et børneperspektiv. De forskellige forståelser af leg i en skolekontekst kommer til udtryk ved børn og voksnes forskellige vurderinger af legens tidsmæssige udstrækning. En lærer giver udtryk for, at der er meget leg i skolen både i relation til undervisningsaktiviteter, men også i forhold til de mange pauser, der lægges ind i løbet af skoledagen, hvor børnene har mulighed for at lege sammen. Det er lege, der i et vist omfang og på forskellige måder er rammesat af de voksne i forhold til legenes indhold (leg knyttet til undervisningen) og legenes tidsmæssige perspektiv (leg som pause fra undervisningen). Det ser ud til, at Rasmus har en anden forståelse af, hvad der karakteriserer leg, da han fortæller mig, at der næsten ingen legetid er i skolen. Rasmus' udsagn om, at skolen børnemishandler, kan sættes i sammenhæng med oplevelsen af, at skolens dagsorden og de voksnes indgriben vanskeliggør det skoleliv, han forsøger at føre.

At arbejde med grundproblemet

Konflikterne mellem de forskellige engagementer og dagsordener tilspidses, hvor problemerne dels knytter sig til, at skolen ikke ser ud til at fremstå relevant og tilgængelig for drengene, og dels at deres deltagelsesmåde gør det vanskeligt for de voksne at praktisere en undervisningsdagsorden. I observationsperioden er det særligt Anders, der bliver iøjnefaldende, fordi han nærmest konstant er forstyrrende og fortsætter med at tale eller sige lyde trods gentagende forsøg på at få ham i ro. Det bliver efterhånden en daglig praksis og organisering, at Anders starter inde på holdet sammen med de andre børn, og under mere eller mindre protest kommer han til at sidde ude i fællesrummet. Anders har med tiden fået sit eget bord i fællesrummet, hvor hans bøger og andet materiale i flere situationer ligger klart, inden undervisningen starter. Denne praksis begrundes med, at Anders både forstyrrer de andre, men også forstyrrer sig selv. Når han sidder alene i fællesrummet, kan han ifølge de voksne bedre koncentrere sig om opgaverne. Jeg ser situationer, hvor Anders sidder og arbejder – særligt hvis han får hjælp af en voksen – men jeg ser også adskillige situationer, hvor Anders går rundt i fællesrummet, gemmer sig på toiletterne, åbner og lukker døren ind til rummet, hvor Niels, Rasmus og Mathias er, mens han råber eller siger lyde, eller han sidder med næsen trykket flad mod dørens glasparti, mens han kigger på de andre.

I relation til de mange konflikter i drengenes fællesskab og mellem børn og voksne fortæller JETTE, at vanskelighederne hænger sammen med, at de voksne ikke har haft tilstrækkelig tid til at planlægge, organisere, diskutere og finde fælles løsninger, hvilket har skabt en uklarhed og usikkerhed, som børnene har mærket og reageret på. Den manglende tid til at mødes hænger sammen med en skolereform, der trådte i kraft ved skoleårets begyndelse⁴⁰. Skolereformen har skabt ændrede arbejdsbetingelser for lærere og pædagoger, der har fået vanskeligere ved at finde tidspunkter, hvor alle i teamet kan mødes. Den længere skoledag har ifølge det pædagogiske personale haft den betydning, at tiden til fælles planlægning og koordinering er væsentligt reduceret på grund af, at den enkelte skal undervise mere. Yderligere påpeges det, at lærernes ændrede arbejdstidsregler også har influeret negativt på samarbejdsmulighederne mellem lærere og pædagoger, da alle møder skal lægges inden for lærernes arbejdstid, hvor der samtidig er arbejdsopgaver blandt børnene.

Skolereformen og lærernes arbejdstidsregler er eksempler på, hvorledes nogle beslutninger truffet et andet sted får betydning for og stiller sig som betingelser for det arbejde,

⁴⁰ I august 2014 træder en reform af folkeskolen i kraft, hvilket blandt andet indebærer, at alle folkeskolens elever får flere undervisningstimer, understøttende undervisning og lektiehjælp.

der skal finde sted i skolen og for muligheden for at gribe de vanskeligheder, der udspiller sig i her. Politiske beslutninger udgør således betingelser, som de professionelle både indordner sig under, men også handler udvidende i forhold, hvor det udvidende hentyder til muligheden for at øve indflydelse på den fælles praksis. Der omstruktureres og prioriteres med henblik på at skabe tid og rum for et længere arbejdsmøde for de lærere og pædagoger, der er knyttet til holdet. Mødet har til hensigt at få diskuteret problemstillingerne, udviklet strategier og måder at håndtere og arbejde med problemerne, der knytter sig til drengenes deltagelse.

JETTE fortæller, at drøftelserne ved mødet blandt andet udmøntede sig i, at børnene blev inddelt på en anden måde. Der blev dannet et mindre hold for de børn, som lærere og pædagoger vurderer, har brug for ekstra tydelig struktur og faste rammer. Det prioriteres, at denne børnegruppe så vidt muligt har den samme voksen hele dagen, så det giver genkendelighed og tryghed for børnene, samt at den pågældende voksen får indblik i, hvorledes skoledagen forløber. Situationer, hvor hele børnegruppen er samlet, minimeres mest muligt, så dagen ifølge de professionelle bliver mere overskuelig for drenge som Rasmus, Anders, Mathias og Niels. Begrundelsen for den mindre gruppe ligger desuden i, at det er nemmere for den voksne at have fokus på børnene, hjælpe dem og gribe ind, inden drengenes deltagelsesmåde forstyrrer undervisningen på en ødelæggende måde. Den pågældende opdeling og prioritering betyder, at børnetallet på de to andre hold er relativt højt, og samtidig er der færre situationer, hvor der er flere voksne til stede blandt børnene på en gang.

Til organiseringen og inddelingen af børnene knytter sig således nogle forståelser af, hvad problemerne handler om for børnene. Det gælder for alle fire drenge, at de voksne forstår deres deltagelse og orientering mod legen som en manglende forståelse af, hvad det vil sige at gå i skole og bære sig på rette måde. Den tydelige og genkendelige struktur skal praktiseres med henblik på, at drengene lærer, hvornår de skal gøre hvad og hvordan. Ifølge de professionelle bliver det muligt qua det mindre børnefællesskab at støtte drengene i denne læring samtidig med, at strukturen skaber tryghed. At det bliver væsentligt for de voksne at skabe tryghed, hænger sammen med deres forståelse af skolevanskelighederne. Både Rasmus, Anders, og Niels beskrives som drenge med problematiske opvækstbetingelser og manglende tryghed i hjemmet. Det bliver således skolens opgave at kompensere for en manglende kvalitet i hjemmet og skabe tryghed, hvilket i nærværende eksempel tager form af en forudsigelig struktur og tilgængelige voksne, der kan 'rumme' den enkelte. Problemforståelse knytter sig således til det enkelte barn, der har behov for noget særligt, hvilket relaterer sig til den psyko-medicinske forståelsesform (Skidmore, 2004).

For at kunne følge de efterfølgende analyser, og hvorledes de voksne arbejder med betingelser for deltagelse i form af forskellige organiseringer, er det nødvendigt at knytte nogle ord til skolens materialitet og samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Som jeg tidligere har udfoldet med reference til Thomas Szulevicz (2010), har stedet betydning for deltagelsesmuligheder og situerede samspil. Som beskrevet i kapitel 6 så henviser begrebet 'stedet' både til de praksisser, der historisk og samfundsmæssigt knytter sig til det pågældende sted, men også stedets materialitet i form af den konstruktionsmæssige udformning, de konkrete rum og valg af inventar. Materialiteten både muliggør og begrænser handlinger og måder at håndtere skolens opgave og de udfordringer, der knytter sig hertil. Formulert på en anden måde, så udgør materialiteten en væsentlig del af betingelsesstrukturen, som både de professionelle og børn handler i forhold til, og som blandt får betydning for den organisering, der finder sted.

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger og den fleksible og omskiftelige inddeling af børn i grupper foregår ikke et hvilket som helst sted eller på en hvilken som helst skole. Den finder sted på en skole, der er opført med henblik på at skabe bevægelige læringsrum og muliggøre andre samarbejdsformer, end hvad tidligere opførte skolebygninger gør muligt. På den måde kan man tale om, at der er hensigter i materialiteten, hvorved det påpeges, at materialitet ikke har betydning isoleret set. Materialiteten får betydning i forhold til, hvordan subjekter griber mulighederne. Når jeg retter fokus på de fysiske rum og deres indretning, er det med afsæt i en forståelse af, at rum ikke blot er beholdere eller rammer om børns deltagelse i skolen, men rum er medkonstituerende for det, der finder sted blandt børn og voksne. Det har således betydning, hvorvidt rum er udformet med henblik på bevægelse og skiftende børnefællesskaber, og det får betydning for de professionelles mulighed for at arbejde med de problematikker, der opstår i relation til at få drengenes legedagsorden til at spille sammen med skolens undervisningsdagsorden. Nedenstående beskrivelse af materialitet gøres ikke for at tegne et minutiøst billede af skolens udformning, men hensigten er at give en fornemmelse af det, børnene deltager i.

Sønderlundskolen består af to adskilte bygninger placeret på to forskellige matrikler. Bygningen, der huser indskoling, er bygget i 2001 og er således opført efter folkeskoleloven fra 1993, der opfordrede til at udfordre sanserne og hvor der er plads til fantasi (Coninck-Smith, 2011). Efter vedtagelsen af loven blev der rettet større fokus på skolernes arkitektur, da der blev lagt vægt på rummenes betydning for børnenes læring. Fag- og klasselokaler blev nedprioriteret til fordel for værksteder, læsehjørner, karnapper, forskudte etager, trapper, der kunne medvirke til fordybelse, arbejde og leg, og som samlet set skulle tilgodese elevernes sociale, kulturelle,

kropslige og æstetiske dimensioner (Andersen, 2012). Indskolingens bygninger og lokaler afspejler dette fokus på rummenes betydning for læring, hvor klasse- og faglokaler, de lange gange og korridorer er blevet erstattet af store fleksible rum i forskellige niveauer og udformninger.

Indskolingens bygninger består af to kvadratiske huse, der er identiske, og hver især indeholder et stort fællesrum med højt til loftet og mange ovenlysvinduer. I rummene står flere runde borde, en sofagruppe samt mobile skillevægge, der gør det muligt at skabe små, afskærmede enheder. Fra fællesrummet er der adgang til undervisningslokalerne, hvor hver af indskolingens fire børnegrupper råder over tre større lokaler samt nogle mindre, tilstødende rum. Interiøret består af mobile gruppeborde, tavler og taburetter, der kan stables. Rummenes indretning og interiør fremstår som mobile læringsrum, der hurtigt kan ændres i forhold til den pågældende aktivitet, og hvad der aktuelt er på spil i børnefællesskabet. Rummene kan opdeles i mindre enheder via forskellige former for skillevægge, eller de kan fremstå som store rum, der giver mulighed for større samlinger af børn samt plads til bevægelse. Skydevæggen mellem de to største lokaler kan yderligere fjernes, så der fremkommer et meget stort lokale.

Prioriteringen af et mindre fællesskab og forståelser af, at nogle børn har brug for begrænsninger, gør det relevant at anvende skillevægge, ligesom de større hold nødvendiggør, at skydevæggen til tider skubbes til side, så en enkelt voksen har overblik over en større børnegruppe, hvorved en anden voksen kan forblive i den mindre gruppe. Skolens fysiske udformning gør det således muligt at opdele, inddele, strukturere og organisere på varierende måder, ligesom samarbejdet mellem lærere og pædagoger gør det muligt at gribe de muligheder, som rummene giver. Rådighed knytter sig således også til materialitet, der både kan virke begrænsende og muliggørende for deltagernes oplevelse af at kunne handle udvidende og øve indflydelse på den fælles praksis.

At de professionelle i udgangspunktet ikke afløser hinanden, som på mange skoler er en almindelig praksis qua en skemaopdelte skoledag, giver mulighed for andre samarbejder. De to lærere og to pædagoger, der er tilknyttet holdet, tilrettelægger og anvender deres ressourcer i forhold til undervisningsaktiviteterne og det, der aktuelt er i spil i børnegruppen. Nogle gange ser jeg, at der er flere voksne til stede, og andre gange har de voksne fordelt sig mellem børnene. Billedet er ikke entydigt, men varierende i forhold til, hvad de arbejder med og retter deres indsats mod. Ligeledes fremstår det ikke klart, hvem der er henholdsvis lærer eller pædagog. Der forekommer ikke et skel mellem voksne, der påtager sig undervisningsrelaterede opgaver og voksne, der særligt er fokuseret på børns sociale liv og trivsel. I stedet ser deres tilrettelæggelser

og opgaveudførelser ud til at handle om, hvorledes de hver især med hver deres uddannelsesmæssige baggrund og faglighed kan bidrage til og virke ind i det fælles. Denne fokusering på den fælles sag betyder i praksis, at de umiddelbare uddannelsesmæssige forskelle udviskes, og der opstår en form for fælles virksomhed. Det får blandt andet den betydning, at JETTE, der gerne vil arbejde med de omtalte drenges deltagelse, underviser det lille hold trods en pædagogfaglig baggrund.

JETTE peger på samarbejdets organisering som forudsætning for at kunne gribe og arbejde med de udfordringer, der eksempelvis knytter sig til de omtalte drenges deltagelsesmåde. På Sønderlundskolen tager organiseringen blandt andet udgangspunkt i, at undervisningen og de problematikker, der udvikler sig i relation hertil, er et *fælles* ansvar. I situationer, hvor de voksne er fordelt i forskellige lokaler og står alene, er det en tilsyneladende 'alenehed', idet den til enhver tid kan overskrides. JETTE nævner vigtigheden af at kunne hente en af de andre, hvis der udvikles konfliktfyldte samspil, som man ikke ser sig i stand til at håndtere. I relation til samarbejdets muligheder fortæller METTE, der er nyuddannet lærer, at hun lærer af at observere, hvorledes de mere erfarne professionelle griber ind i og håndterer konflikter. Organisering betyder ifølge METTE, at hun ikke er ladt alene og i situationerne ikke nødvendigvis skal håndtere vanskelighederne alene.

Reorganiseringen og den nye inddeling af børnene indebærer, at i de følgende måneder deltager Rasmus, Mathias, Niels og Anders på et lille hold sammen med fem andre børn, der ifølge de voksne har brug for en særlig tydelig og genkendelig struktur for at lære undervisningsformen at kende. Ændringen ser ud til at have den betydning, at Anders i mindre grad befinder sig i fællesrummet uden for undervisningslokalet, men i stedet går han jævnlige ind i et lille legerum, der ligger i tilknytning til undervisningslokalet⁴¹. Døren står åben, og jeg ser, hvorledes Anders er orienteret mod undervisningen i de situationer, hvor han befinder sig i lokalet og leger. Det ser ud til, at han forsøger at skabe sammenhæng mellem legeengagementer og undervisningsdagsordenen. Han lytter til det, der forgår, og han går jævnlige ind i lokalet og deltager i undervisningsaktiviteterne i de situationer, hvor en voksen får øje på ham og hjælper ham i gang. JETTE fortæller, at de har lavet en aftale med Anders om, at han må gå ind i legerummet, når han er færdig med skolearbejdet. Hensigten er ifølge JETTE, at Anders stadig er en del af det, der foregår i undervisningen i modsætning til tidligere, hvor han i stigende grad

⁴¹ I dette tilfælde ville det være hjælpsomt at vise billeder af skolens arkitektoniske udformning for at give læseren en fornemmelse af, at legerummet fremstår som en del af undervisningslokalet i modsætning til at befinde sig i fællesrummet.

befandt sig ude i fællesrummet og adskilt fra de andre. Jeg bemærker, at Anders er mere med i det, der foregår, og at han i mindre grad fremstår som et problem, men at han samtidig tilbringer meget tid i legerummet.

Modsætningsfuld deltagelse

Selv om de nye opdelinger ser ud til at mindste konflikterne i undervisningssituationerne og skabe mulighed for, at Anders i højere grad er en del af undervisningssammenhængen, er vanskeligheder ikke forsvundet. Vanskelighederne knytter sig til, at Anders står et vanskeligt sted i det pågældende drengefællesskab. Det handler således ikke udelukkende om drenge, der har svært ved at gå i skole, men om drenge, hvis samspil og 'fælles-skabelse' gør det svært – særligt for Anders. De følgende analyser omhandler episoder, der finder sted efter den ændrede opdeling, hvorved det fremgår, at selv om den ændrede organisering indvirker positivt på flere undervisningssituationer, så er der stadig mange problematiske situationer. Det ser ud til, at problemerne handler om, at Anders i flere situationer kommer i klemme, idet han forsøger at deltage på måder, der forekommer legitime blandt drengene, men som samtidig skaber problemer i en skolesammenhæng (noget lignende gjorde sig gældende i analysen af Jespers deltagelse i kapitel 6). Når Anders pjatter, siger lyde, snakker og er i bevægelse i situationer, hvor han burde forholde sig i ro, så sker det med jævnlige blikke hen på Mathias, Rasmus og Niels. I tråd med den tidligere analyse af Jespers deltagelse, bliver Anders mere og mere larmende og forstyrrende i undervisningen i takt med, at han får vanskeligere ved at være med og gøre sig gældende i fællesskabet blandt de andre drenge. Forstyrrelserne i undervisningen knytter sig særligt til de situationer, hvor alle børnene på holdet er samlet. Nedenstående er et illustrativt eksempel på, hvordan konflikterne udspiller sig, og hvorledes Anders bliver udgrænset i fællesskabet.

Det er sidst på dagen, og alle børnene er samlet i et lokale. På dette tidspunkt af dagen er der to voksne til hele børnegruppen, der tæller knap 40 børn. Børnene sidder i rundkreds, og METTE fortæller, hvad der skal ske. Anders finder en kasse med klodser, som han tager frem, mens han råber "Hvem vil have is?" Han roder i kassen og hælder klodser ud over gulvet, mens han råber. RUBEN kommer hen til ham og får ham trukket ud af lokalet, mens de andre betragter seancen med nysgerrige blikke. Anders kommer hurtigt ind igen og løber hen til kassen med klodser. Han putter

klodser i munder og spytter dem ud igen. Niels griner. RUBEN tager Anders og løfter ham ud af lokalet, mens Anders spræller og råber ”nej, nej, nej!” Atter bliver optrinnet iagttaget opmærksomt af de andre.

METTE genoptager undervisningen, men kort tid efter begynder Anders at sparke på døren. Han kommer ind igen sammen med RUBEN, der går hen og flytter kassen med klodser, som Niels er begyndt at kaste med. Imens er Anders kravlet op på en skillevæg, hvorfra han står og råber ud over forsamlingen. Niels begynder at kravle rundt på gulvet, og Rasmus har rejst sig og står og tegner på tavlen. RUBEN har tydeligvis svært ved at styre det, der foregår og accepterer til sidst, at Anders kravler op og sidder på hans skuldre, hvor han fortsat siger lyde og larmer. Uroen breder sig til hele børnegruppen. METTE forsøger at få det igennem, som er planlagt, men afbryder til sidst og sender børnene ud på legepladsen.

Observationen er et eksempel på en konfliktualitet, der ikke kan håndteres, og hvor Anders bliver viklet ind i konflikterne, som han samtidig bidrager til via handlinger, der isoleret set kan forekomme mærkelige, men som via analyser ser ud til at hænge sammen med oplevelser af afmagt. En afmagt der knytter sig til Anders’ udsatte position i fællesskabet med en dertilhørende oplevelse af at være udleveret til situationens præmisser. Det ser ud til, at afvisning og udelukkelse fra børnefællesskaberne udvikler sig til daglige oplevelser for Anders. Han får ofte at vide af de andre drenge, at han ikke må være med, at han skal gå væk, og i flere situationer ser jeg, at de andre børn løber, når han nærmer sig. Samtidig deltager Anders på måder, der lukker for adgang til fællesskaberne, idet han både slår og driller de andre. De gensidige afvisende handlinger skabes i et dialektisk samspil, hvor Anders’ handlinger bliver mere og mere voldsomme i takt med, at afvisningerne fra de andre bliver hyppigere og tydeligere. De voksne forsøger at hjælpe Anders ved at indgå aftaler med nogle af de andre børn om, at Anders skal være med i legene. Trods intention om at hjælpe Anders og skabe deltagelsesmuligheder for ham, så griber hjælpen ikke ind i problemerne og virker udvidende i forhold til de begrænsninger, som Anders oplever. Tværtimod ser det ud til, at når Anders ’blot’ bliver sat sammen med andre og ikke får hjælp til at deltage på relevante måde, så virker indsatsen kontraproduktiv og fastlåsende. Dette var et aspekt, der også gjorde sig gældende i analysen af Sofies deltagelse i kapitel 7.

Et eksempel på dette er en situation, hvor Anders med hjælp fra en voksen bliver koblet til to drenge leg, men hvor samspillet mellem drengene udvikler sig til en konflikt og en opgivelse

af Anders. For at forstå den konkrete konflikt må den sættes i sammenhæng med tidligere hændelser og heriblandt det tidligere frikvarter, hvor Anders oplevede, at Rasmus og Niels var løbet væk fra ham til trods for, at Rasmus og Anders havde indgået en aftale om at lege sammen. Anders var løbet efter dem og havde truet med at ville slå, indtil en voksen havde grebet ind. I det efterfølgende frikvarter vil Anders gerne være sammen med Rasmus, men Rasmus giver udtryk for, at han ikke længere har lyst til at lege med Anders. ANNETTE forsøger på den baggrund at skabe andre deltagelsesmuligheder for Anders. Hun spørger forskellige børn, der af forskellige grunde ikke synes at kunne lege med Anders, indtil Gustav og Frederik indvilliger i, at Anders må være med. I de følgende observationer ser det ud til, at Anders har rigtig svært ved at finde ud af, hvordan han skal deltage på relevante måde, der reelt giver adgang – udover hvad ANNETTE formelt har tilvejebragt. Der kommer aldrig rigtig gang i nogen leg mellem drengene. I stedet observerer jeg Anders, der løber rundt med en banan og 'skyder', mens Gustav og Frederik løber væk fra ham. Anders gemmer sig på et tidspunkt, og Gustav og Frederik leder efter ham, indtil en voksen giver dem lov til at opgive samspillet med Anders og påbegynde deres egen leg.

Oplevelsen af 'at være med' knytter sig ikke alene til *at være sammen med*, men handler om *måder at være sammen på*, hvor inddragelse i og indflydelse på det fælles gør sig gældende, hvilket jeg diskuterede i det tidligere analysekapitel. Med afsæt i eksemplet med Anders, så var han sat sammen med drengene, men han var ikke en del af fællesskabet og blev ikke inddraget i det. Han blev *koblet på*, og i situationen skulle drengene selv håndtere opgaven med at få samspillet til at fungere – en opgave, som drengene ikke formåede, og som betød endnu en oplevelse for Anders af at være udenfor, udelukket og til sidst opgivet som mulig legekammerat.

Det går igen i mine observationer og på tværs af de to skoler, at de voksne har blik for de børn, der har vanskeligt ved at være med, og de forsøger at håndtere problemerne ved at inddele og sammensætte i forskellige gruppekonstellationer. Det går imidlertid også igen i mit materiale, at inddeling og sammensætning ikke altid virker efter hensigten, og ikke nødvendigvis i sig selv virker udvidende for deltagelsen. Med afsæt i de problemer, der opstår i børnenes samspil med hinanden og særligt i forhold til de børn, der har vanskelige deltagelsesbetingelser, ser det ud til, at børnene har brug for voksne, der arbejder med den enkeltes deltagelse og fællesskabets måde at fungere på. Et fællesskab, der som tidligere nævnt stiller sig forskelligt for forskellige børn, og giver børnene forskellige muligheder for at tage del i det fælles.

I observationer af Anders' deltagelse ser jeg mange dårlige frikvarterer, der er kendetegnet ved udelukkelse og undgåelse af Anders, og jeg observerer adskillige vanskelige

undervisningssituationer. Jeg ser ikke, hvad der kommer først, men jeg kan se, at det hænger sammen og vikler sig ind i hinanden. Der ses en sammenhæng mellem vanskelige deltagelsesbetingelser i fællesskabet, og hvad der forekommer at være problematiske deltagelsesmåder i undervisningen (se endvidere Højholt, 2001, 2016; K. Kousholt, 2016; Røn Larsen, 2011; Stanek, 2011 for yderligere udfoldelse af denne pointe og sammenhæng). Deltagelsesproblematikkerne ser ud til at trække spor fra den ene situation til den anden og på tværs af skoledagene, hvorved de enkelte situationer stiller sig som betingelser for og får betydning for hinanden (denne pointe lægger sig i forlængelse af det teoretiske 'livsførelsesbegreb', og hvorledes tingene hænger sammen i social praksisstruktur). Med udgangspunkt i en teoretisk forståelse af, at hver deltager har perspektiver på den fælles sag baseret på den enkeltes tidligere erfaringer (Axel & Højholt, 2016), kan Anders' perspektiv forstås som farvet af hans erfaringer med at blive lukket ude og være udleveret til situationens præmisser. Hans voldsomme og aggressive handlinger i form af slag og spark hænger for mig at se sammen med oplevelser af opgivelse og manglende rådighed i forhold til at kunne ændre begrænsende betingelser.

Med begrebet 'opgivelse' hentyder jeg til, at det er noget, der sker i en proces, hvor forskellige forhold spiller sammen på måder, der indebærer, at handlemuligheder indskrænkes og rådigheden mindskes. Opgivelserne knytter sig til, at Anders bliver mere og mere entydig forstået af de andre, samtidig med at han i tiltagende grad handler mere entydigt, hvilket bevirker, at han fastholdes i positionen som ikke relevant kammerat og vanskelig elev. Nedenstående observationsuddrag er illustrative i forhold til at vise, hvorledes Anders deltager på måder, der forekommer destruktive og ødelæggende for hans muligheder for at være med og gøre sig gældende blandt de andre.

Børnene er inddelt i tre hold i idræt. De skal være udenfor og deltage i tre forskellige slags aktiviteter. Anders kommer for sent til undervisningen, da han sammen med Martin - en yngre dreng, der næsten lige er startet i skole - har gemt sig i klassen for at spille på iPad. Drengene bliver imidlertid opdaget og sendt ud de andre. Rasmus kravler rundt i nettet på fodboldmålet, og Anders går hen til ham og begynder at hænge i nettet. ANETTE siger flere gange, at de skal kravle ned og sætte sig. Hun virker irriteret, når hun siger det. Drengene klatrer uanfægtet videre. Rasmus hopper ned fra nettet, og ANETTE får ham med på et hold. Hun henvender sig til Anders og siger, at hun vil forklare ham aktiviteten, da han ikke var tilstede, da hun gennemgik reglerne

for de andre. ANETTE bliver imidlertid optaget af mange andre ting og får ikke henvendt sig til Anders, der står og venter.

Anders begynder at skubbe til tre drenge, så en af dem vælter. En pige råber til ANETTE, at Anders skubber. ANETTE har travlt med at organisere aktiviteten og råber tilbage, at de bare skal lade ham være. Anders går rundt og sparker til alle keglerne, som ANETTE lige har sat op. Han går og svinger med armene og dasker til nogle af de andre. En pige råber, at han skal stoppe med at slå. Anders bliver ved med at slå til Mathias, selvom Mathias siger, at han skal lade være. Kampen starter. Anders råber, at der ingen regler er. ANETTE: ”Jo der er, men du var der ikke, da jeg forklarede dem.” Hun prøver at forklare lidt og siger, at han skal løbe, men han lægger sig i stedet ned i græsset og begynder at trille rundt. Han begynder at sparke til keglerne og kaster dem efter de andre børn. En af pigerne lægger sig i græsset, og Anders kommer hen og træder på hendes ben. Hun skriger højt. Han går videre og træder på nogle drenge – heriblandt Rasmus og Mathias – der også ligger i græsset. De råber ad ham. Anders løber hen og tager en kegle, som han smider i ryggen på Mikkel, der er i gang med spillet. Mikkel græder højlydt. ANETTE forsøger at få fat i Anders, der løber rundt om fodboldmålet, så hun ikke kan nå ham.

Jeg forlader stedet, da jeg har vanskeligt ved at observere og være vidne til den frustration og tiltagende afmagt, der udvikler sig for både ANETTE og Anders. Lidt senere går jeg indenfor, hvor jeg møder Rasmus og Mathias, der sidder og leger. De fortæller, at de forlod idrætstimen, fordi Anders ødelagde legene ved at snyde. Niels og Mikkel kommer ind. Mikkel fortæller, at de fik lov til at gå ind, fordi Anders havde lagt sig oven på ham og slået ham med en sten og en pind. Drengene fortæller mig, at de ikke vil lege med Anders mere. Jeg spørger, hvem Anders så leger med, hvortil Rasmus svarer, at Anders har ikke nogen venner, for han ødelægger alle ting.

Drengene sætter sig ved et bord og leger med Lego. Anders kommer ind og står lidt væk fra drengene, mens han betragter dem. Han siger ikke noget, men begynder forsigtigt at gå hen mod drengene. Uden at kigge op siger Mathias: ”du må ikke være med.” Anders standser op, går væk, sætter sig og begynder at skyde en kugle af sted med en lineal.

Ved at analysere Anders' handlinger som 'deltagelse' frem for løsrevet 'adfærd' er det muligt at få blik for, hvordan det, der kan ligne individuelle dysfunktioner, er forbundet med konkrete deltagelsesbetingelser i en given sammenhæng (Røn Larsen, 2011b). Deltagelsesbetingelserne knytter sig både til den konkrete situation – hvad er der på spil i praksis, hvad sker der mellem børnene og de voksne, og hvordan stiller børn og voksne gensidigt betingelser for hinandens deltagelse? – men deltagelsesbetingelserne knytter sig også til erfaringer fra andre sammenhænge. Den konkrete situation stiller sig og betyder noget forskelligt for forskellige børn afhængigt af tidligere oplevelser, erfaringer og det skoleliv, de samlet set fører. Livførelsesbegrebet hænger – som udfoldet i kapitel 3 – sammen med selvforståelsesbegrebet (Holzkamp, 1998, 2013a; Dreier, 2008), der henviser til, at måden at håndtere og føre sit liv på får personlig betydning. Den personlige betydning knytter sig til særlige ståsteder i praksis, hvilket Ole Dreier formulerer på følgende måde:

”Personen oplever den praksis, han/hun er en del af, og denne praksis' personlige betydning fra sit særlige ståsted. Herfra handler, føler og tænker personen i forhold til denne praksis og i forhold til sin mulige deltagelses betydning for sit liv.” (Dreier, 1999: 79)

Børnene oplever skolepraksissen forskelligt, har forskellige muligheder for at tage del i det fælles og tillægger det, der sker, forskellig betydning – betydninger der knytter sig til tidligere oplevelser af og erfaringer med sociale samspil. Anders' situation, hans grunde og sociale muligheder knytter sig således til tidligere situationer, og hans forståelse af sig selv i forhold til de erfaringer, han har gjort sig i andre sociale samspil. Det, der skete i den pågældende idrætsundervisning, hænger blandt andet sammen med et konfliktfyldt frikvarter forud for undervisningen og Anders' oplevelse af ikke at kunne komme til det, der forekom ham betydningsfuldt.

Jeg var med børnene ude i frikvarteret og observerede, hvordan Anders blev lukket ude og afvist af de drenge, hvis fællesskab han stræber efter at være en del af. Anders havde siddet på en bænk på skolens legeplads og spist sin madpakke. Flere af drengene fra holdet var kommet hen til Anders og havde pålagt ham at gå, da han ikke måtte være med i den leg, der skulle finde sted ved det bordbænkesæt, hvor Anders sad. Jeg iagttog, hvordan Anders forsøgte at få lov til at blive siddende og betragte deres leg, men Rasmus var særligt den af drengene, der fastholdt, at Anders skulle gå væk. Efter flere forsøg på at få lov til at blive opgav Anders til sidst og søgte hjælp hos

en voksen. Den pågældende pædagog fik imidlertid ikke hjulpet Anders, da hun ikke havde *set*, hvad problemet handlede om⁴². Sammen med Anders opsøgte hun drengene for at blive klogere på problemet, men Rasmus formulerede sig mest om, at de ikke gad være sammen med Anders, hvilket resulterede i, at Anders hverken kom med i legen eller fik lov til at betragte den. Anders' aggressive og voldsomme handlinger, som kom til udtryk i ovenstående observationsuddrag fra idrætsundervisningen, kan forstås i sammenhæng med vanskelige deltagelsesbetingelser i drengefællesskabet, længsel efter at være med og oplevelsen af manglende rådighed i forhold til at ændre begrænsende betingelser. Voldsomme og aggressive handlinger ser således ud til at knytte sig til afmagt og manglende mulighed for at få sit skoleliv til at hænge sammen.

Analysen af Anders' handlinger og vanskelige deltagelsesbetingelser viser en proces, hvor opgivelser og afmagt er på spil. Problemet knytter sig til, hvad jeg begrebsætter som en samtidig *synlighed* og *usynlighed*. Ved at følge forløb over tid og være udforskende på, hvad problemerne ser ud til at handle om, har jeg fået blik for, at vanskelighederne knytter sig til oplevelser af at være usynlig i fællesskaberne. Kigges der på tværs af mit empiriske materiale, er der sammenfald mellem Jespers måde at tage del i det fælles på (kapitel 6) og Anders' deltagelsesmåde. Begge drenge deltager på måder, hvor de er særdeles *synlige*, fordi de larmer, forstyrrer, forekommer uregerlige og handler voldsomt og aggressivt over for de andre børn. Samtidig er det drenge, der forekommer *usynlige* som mulige kammerater, da de ofte bliver overset, ignoreret og undgået af de andre børn, og hvor udelukkelse fra fællesskaberne bliver daglige oplevelser. De 'synlige' børn kan således på én og samme tid være de allermest 'usynlige'. Pointen er i denne sammenhæng, at 'det synlige' og 'det usynlige' ser ud til at gøre sig gældende samtidig og udvikles i et dialektiske samspil. Jo mere drengene bliver overset og usynliggjort, jo mere voldsomt og aggressivt handler de, og jo mere bliver de ignoreret og undgået.

For at få et mere sammensat billede af, hvad problemerne handler om, må forståelsesrammen udvides, så problemerne ikke alene omhandler vanskelige og konfliktfyldte samspil. De sociale vanskeligheder må forstås i forhold til en skole, hvor forskellige opgaver og prioriteringer gør sig gældende på mere eller mindre modstridende måder, og hvor struktur og organiseringer får betydning for de voksnes mulighed for at få indblik i og medvirke til at skabe andre sociale dynamikker og processer end dem, der fører til udgrænsning og afmagt i børnegruppen. I relation til den omtalte idrætsundervisning, så kom ANETTE frustreret hen til

⁴² Jf. den tidligere pointe om (kap. 6) at relevant viden knytter sig til betingelser for at kunne se, hvad der sker blandt børnene i de konkrete situationer.

mig, mens problemerne udspillede sig, og gav udtryk for, at hun havde vanskeligt ved at håndtere situationen alene. Hun peger på dilemmaet mellem hensynet til den enkelte og hensynet til fællesskabet, der fremstår som to uhåndterbare modsætninger i situationer, hvor der kun er en voksen til stede blandt børnene:

”Det er godt nok helt vildt svært det her. Det er hele tiden en prioritering af, om man skal tage fat på alle de her børn, der ikke vil og ikke kan høre efter, eller om man skal undervise dem, der er klar.”

I situationen kunne ANETTE ikke få tingene til at hænge sammen, så hun både fik hjulpet Anders, forklaret reglerne, fulgt op på og udredt konflikterne mellem børnene, trøstet grædende børn, engageret børnene i spillet og i det hele taget få undervisningen til at fungere. Der forekom således at være mange ting på spil på én gang, der påkaldte sig hendes opmærksomhed, men som hun i situationen ikke kunne handle på. Da jeg senere taler med hende om situationen, fortæller hun, at en anden gang må de organisere undervisningen på en anden måde, så der er en voksen fri til at tage sig af alt det andet. 'Alt det andet' handler om, at skolen er et undervisnings- og læringsarrangement, men det er også et arrangement, der skal håndtere 'alt det andet', som kan være vanskeligt at begrebssætte, men som fylder meget i skolens hverdagspraksis. Tilde Mardahl-Hansen (in prep.) peger i sin forskning på, hvorledes lærerfaglighed må forstås bredt og som knyttet til en situeret opmærksomhed på skolens hverdagssituationer, hvor der er meget og andet på spil end undervisning og faglig læring.

Konflikterne, der opstod i eksemplet med idrætsundervisningen, blev af ANNETTE sat i sammenhæng med de voksnes samarbejde, samarbejdets betingelser, organisering af de enkelte lektioner, anvendelse af ressourcer, prioriteringer og opdelinger af såvel børn som voksne. Som observatør fik jeg en oplevelse af, at det hele tiden var organiseringerne, som blev drøftet af de voksne i forhold til at håndtere skoleproblemer og ændre u hensigtsmæssige deltagelsesbetingelser. Organiseringerne forekom på den baggrund ret fleksible, hvor tilrettelæggelserne tog afsæt i, hvad der var på spil blandt børnene, og hvorledes undervisningsdagsordenen kunne muliggøres. I nedenstående afsnit vil jeg komme nærmere ind på, hvordan organiseringer og ændrede gruppekonstellationer ser ud til at være trædesten for udviklinger, der virker overskridende i forhold til udskillelsesdynamikker, afmagt og gensidige opgivelser blandt børn og voksne.

Organisering af andre situationer

I det følgende vil jeg sætte fokus på, hvorledes organiseringer ser ud til at spille ind i og få betydning for, hvordan deltagelsesvanskeligheder udvikler sig. Der er ikke tale om et årsags-virkningsforhold eller om entydige forståelser af, hvordan ting hænger sammen og får betydning. Snarere er det at pege på, at der er noget her, der ser ud til at have betydning for, at der sættes andre processer i gang end opgivelse og udskillelse. Med andre ord er der er noget her, som er væsentligt at udforske nærmere for at forstå det i sin sammenhæng. Sammenhænge kan fremanalyseres ved at udforske dynamikker og grunde, og sammenhængenes betydning kan undersøges ved at følge processer over tid. Det kræver med andre ord et analytisk arbejde og et temporalt perspektiv at få indblik i, hvordan ting hænger sammen, spiller sammen og får betydning for deltagelsen. Sat i relation til dynamikker i drengefællesskabet og Anders' deltagelse, ser det ud til, at de voksnes organiseringer og opdelinger af børnene får betydning for, at de vanskeligheder, der udspiller sig for og omkring Anders, løsner sig og deltagelsesmulighederne udvider sig. Det ser ikke ud til, at organiseringer virker udvidende i sig selv og umiddelbart, men at organiseringer giver mulighed for at andre forhold kan spille sammen på nye og udvidende måder.

Vender vi os mod de konkrete opdelinger på Sønderlundskolen, er nogle opdelinger mere gennemgående og forløber over længere tid, mens andre er midlertidige, omskiftelige og dannes eksempelvis med udgangspunkt i undervisningens aktiviteter. Organiseringen af det mindre hold, hvor Anders, Rasmus, Mathias og Niels havde deltaget sammen med fem andre børn, havde været et gennemgående hold for at skabe den stabilitet, forudsigelighed og tryghed, som de professionelle vurderede, at børnene manglede, hvilket jeg belyste i et tidligere afsnit. Vanskelighederne *mellem* drengene og *med* drengene resulterede i, at de voksne forsøgte at skabe andre dynamikker ved at placere drengene på tre forskellige hold, hvor Rasmus og Niels kom på samme hold, mens Anders og Mathias blev placeret på to andre. Anders kom på holdet, hvor de 'nyeste' skolebørn befinder sig, når der undervises i fagene dansk og matematik samt i andre faglige emner. På grund af at Anders i flere situationer havde befundet sig væk fra undervisningen og ikke været koncentreret om dens indhold, vurderede de voksne, at han havde brug for grundlæggende faglig undervisning.

I de undervisningssituationer, hvor Anders er på det pågældende hold, og LISBETH står for undervisningen, deltager Anders på måder, jeg ikke tidligere har oplevet. Fra observationer af Anders, der befinder sig uden for undervisningslokalet, i legerummet og ofte virker forstyrrende

for den undervisning⁴³, der skal finde sted, så ser jeg en dreng, der deltager på måder, som forekommer relevante i en undervisningssammenhæng. Han forholder sig i ro, når børnene sidder samlet, han stopper med at snakke og pjatte, uden at de voksne behøver at sige det, og han sidder koncentreret ved sin pult og arbejder. Toiletbesøg, der tidligere så ud til at være en anledning til at slippe væk fra undervisningen, bliver små brud, hvor Anders hurtigt indfinder sig på sin plads igen. Derudover bemærker jeg, at LISBETH har øje for og arbejder med Anders' deltagelse og de andres måde at modtage hans bidrag på.

Børnene er inddelt i mindre grupper bestående af fem til seks børn. Arbejdet er et stjerneløb, hvor børnene skal rundt og finde små sedler med spørgsmål, der relaterer sig til emner i natur/teknikfaget. Spørgsmålene skal limes på et stort stykke karton, og børnene skal udfærdige et svar, der skal noteres på kartonen. I Anders' gruppe er det Agnes, der hovedsagligt organiserer arbejdet, hvem der henter sedlerne, limer på og svarer på spørgsmålene. LISBETH bevæger sig rundt blandt grupperne og er ofte henne ved Anders' gruppe i de situationer, hvor særligt Anders bliver ukoncentreret og optaget af andre ting end det faglige arbejde.

På et tidspunkt begynder Anders at hænge over og dreje rundt på nogle taburetter, der står stablet. LISBETH kommer hen til ham og får ham hen til de andre. Hun hjælper ham med at blive inddraget i arbejdet. En af pigerne læser et spørgsmål op, og Anders markerer, at han kender svaret. Det bliver imidlertid et andet barn, der tager ordet. Der bliver hentet flere spørgsmål, og en af drengene læser op. Børnene snakker indbyrdes med hinanden om svarmulighederne, og Anders forsøger også at sige noget, men det lader ikke til, at de andre hører ham, da han taler med en svag stemme. LISBETH er forbi gruppen, og hun blander sig i børnenes samtale og siger: "Hør lige, hvad Anders siger." Børnene bliver stille og lytter til Anders' bud. Da svaret skal formuleres på papiret, hjælper LISBETH med, at Anders' bidrag også indgår i svaret.

Ovenstående er et eksempel på, hvorledes der i de situerede samspil både arbejdes med den enkeltes deltagelse og den sammenhæng, hvori deltagelsen finder sted. LISBETH hjælper Anders med at deltage på måder, hvor han er til stede blandt de andre, tager del i arbejdet og bidrager til

⁴³ Dog var omfanget af forstyrrelser mindre efter etableringen af det mindre hold, hvor Anders havde mulighed for at gå ind i legerummet.

opgaveløsningen samtidig med, at hun arbejder med fællesskabets måde at modtage bidragene på. Hun skaber plads til, at Anders også bliver hørt, og hun søger for, at hans bidrag inddrages i arbejdet. I den pågældende situation er Anders ikke blot til stede eller *koblet til* gruppen, men han får hjælp til at deltage på relevante og kvalitative måder ved at blive inddraget i og bidrage til arbejdet og derigennem få en fornemmelse af indflydelse på det, der finder sted. LISBETH gør Anders *synlig* på en positiv måde, hvor han bidrager relevant ind i det, børnene er sammen om.

I de situationer, hvor Anders er på det pågældende hold, og LISBETH står for undervisningen, ser jeg, at problemerne løsner sig og deltagelsesmulighederne udvider sig i undervisningssammenhænge. Det er ikke et billede, der kan stå alene, da der stadig er vanskeligheder i de situationer, hvor Anders, Rasmus, Niels og Mathias er sammen i undervisningen, ligesom manglende rådighed, opgivelse, afmagt og en 'synligheds- usynlighedsproblematik' er kendetegnende for mange af de sociale samspil, som Anders er en del af. Episoden med idrætsundervisningen og de mange problematikker, der udspillede sig i forhold til Anders' deltagelse, fandt sted efter opdelingen af drengene i undervisningen og efter, at jeg begyndte at skimte udvidende deltagelsesmuligheder. Der forekom således at være udvidende deltagelsesmuligheder i nogle sammenhænge, mens det modsatte gjorde sig gældende i andre. Denne zigzaggende bevægelse, hvor processerne udvikler sig i henholdsvis en inkluderende og ekskluderende retning, gjorde sig ligeledes gældende i analysen af Jespers deltagelsesmuligheder (kap. 6). Der er mange paralleller i forløbene omkring Jesper og Anders, men i relation til Anders' deltagelse oplevede jeg ikke det, som Charlotte Højholt og Dorte Kousholt (2016) begrebsætter som 'udskillelsens glidebane' med henvisning til forløb, der er karakteriseret ved tiltagende afmagt og fastlåsnings af problemforståelser. Afmagten kom glimtvis til syne i vanskeligheder med og omkring Anders, men afmagten så ud til at være knyttet til specifikke situationer som eksempelvis den omtalte idrætsundervisning.

Det temporale perspektiv i forståelsen af betingelsernes betydning knytter sig til, at Anders' deltagelsesmåde og position i fællesskabet havde ændret sig, da jeg efter en tre måneders pause genoptog feltarbejdet på Sønderlundskolen. Yderligere præciseret kom jeg altså tilbage tre måneder efter, at Anders, Rasmus, Niels og Mathias var blevet placeret på forskellige hold, hvor jeg i den forbindelse både havde observeret adskillige vanskelige situationer for Anders, men også udvidende deltagelsesbetingelser i undervisningen, når LISBETH havde holdet. Da jeg kom tilbage, var børnene atter blevet inddelt på nye måder, og der tegnede sig for mig at se ikke et entydigt billede af, hvem Anders var eller ikke var i gruppe med. LISBETH fortæller, at Anders

havde rykket sig rigtig meget fagligt, efter at han havde deltaget i hovedparten af undervisningstimerne på hendes hold. Ifølge LISBETH gav det Anders ro, at han havde været på hendes hold, og den bekymring, der tidligere eksisterede omkring hans faglige udvikling, var ikke længere til stede blandt de voksne.

I de følgende observationer ser jeg både Anders pjatte, larme og forstyrre undervisningen, men jeg ser også, at han kan stoppe igen og arbejde koncentreret. Situationer, hvor Anders virker obstruerende for det, der skal foregå, hvor han trækkes ud af lokalet, og hvor der er mange konflikter med og rundt om Anders i undervisningen, ser jeg ikke flere af. Jeg ser drengefjolleri og en optagethed af at komme til at lege, men jeg ser ikke deltagelsesmåder, der udstikker Anders som særlig problematisk i en skolesammenhæng. Jeg ser heller ikke længere de samme konflikter i drengegruppen, hvor Anders var den, der bliver udskilt og udelukket fra fællesskabet i form af børn, der løber væk eller ikke vil have ham med. Drengenes måde at være sammen på er stadig kendetegnet ved, at de er sammen på måder, der til tider gør det svært, men det ser ud til at være forskellige børn, der oplever det svært. Jeg får en fornemmelse af, at de andre børn forstår og derigennem møder Anders på nye måder. Denne fornemmelse knytter sig blandt andet til en episode, hvor Anders skal læse en historie, som han i længere tid har arbejdet med på sin iPad. JETTE annoncerer, at børnene skal samles foran smartboardet, hvor Anders skal vise sin historie. Anders har skrevet historien med børnestavning, tegnet billeder til og indsat lyd, så det er figurerne på tegningerne, der taler sammen. Der er helt ro blandt børnene, der koncentreret følger med, da Anders fremviser sit arbejde. JETTE roser og støtter ham undervejs, Anders smiler og virker både glad og stolt, og de andre børn giver udtryk for at være imponeret over hans arbejde. Det ses, at Anders' bidrag bliver forstået og vurderet på en anden måde af såvel børn som voksne, end hvad der tidligere gjorde sig gældende.

At der har fundet en ændring sted, forekommer ret tydeligt i mit materiale, men hvad der har bevirket denne ændring, kan være mindre tydeligt. For mig at se handler det ikke om et *hvad* i entydigt forstand eller et årsags-virkningsforhold, men om flere dynamikker, der virker udvidende for Anders' deltagelse. Det handler om flere forhold, der spiller sammen over tid. Deltagelsens dobbelthed gør det muligt at begribe det forhold, at når konteksten ændrer sig i relation til en anden struktur, så skabes der andre deltagelsesbetingelser, muligheder og positioner. Ændringen ser ud til at få den betydning, at i den periode, hvor drengene er adskilte, kan Anders deltage på en anden måde i de situationer, hvor LISBETH står for undervisningen. LISBETH støtter Anders i at blive inddraget i den faglige undervisning og de sociale samspil samtidig med, at hun arbejder med

fællesskabets måde at modtage bidragene på. Det, der sker i de sammenhænge, virker udvidende for Anders' deltagelse og bevirker andre oplevelser af sociale samspil og måder at tage del i det fælles på. Anders oplever således at deltage på værdige måder samtidig med, at de andre børn oplever Anders som én, der kan deltage og bidrage relevant ind i en undervisningssammenhæng. Sådanne situationer og deltagelsesmåder lirker ved og bryder med kategoriseringer og problemforståelser, der kan forekomme entydige og fastlåsende. Reorganiseringen, hensynet til Anders og arbejdet med fællesskabet gør det muligt for Anders at deltage fra en anden position. Der er tale om en position, der knytter sig til den lokale sammenhæng (jf. Dreier, 20008) og LISBETHs måde at arbejde med problemerne på, men det ser imidlertid ud til, at ændringen med tiden breder sig og får betydning ind i andre af skolens handlesammenhænge.

Begreber som selvforståelse og livsførelse bidrager med ord og forståelser til at beskrive, hvorledes tingene hænger sammen, og hvordan ændring i en sammenhæng kan bevirke ændringer i andre sammenhænge. Selvforståelsen er knyttet til de steder, vi lever vores liv – hvordan vi oplever den praksis, vi er en del af, og måden, vi håndterer vores sammensatte hverdagsliv på tværs af forskellige steder. Ændringer i strukturer, positioner og deltagelsesmuligheder et sted kan således bevirke ændringer andre steder, fordi vores liv hænger sammen i social praksisstruktur. Situationer er ikke enkeltstående tilfælde, men er forbundet med hinanden, hvilket Ole Dreier formulerer på følgende måde:

”But the particular way subjects configure their participation in the present context does not depend on that context alone. Since social contexts are interrelated in the structure of social practice and since subjects conduct their lives by taking part in several contexts, these interrelations and subjects’ concerns in other contexts matter to them. Their reasons to participate in a particular way in the present context are also related in various ways to their concerns in other parts of their lives in other contexts.”
(Dreier, 2003: 104)

Det, der sker i en undervisningssammenhæng med LISBETH, er ikke en isoleret del af Anders' liv, men hænger sammen med Anders' samlede skolelivsførelse og kan således få betydning andre steder. I relation til sammenhænge mellem selvforståelsen, livsførelsen og forandringer i praksis, skriver Dreier, at det kan være en kompleks og længerevarende proces at ændre selvforståelse (Dreier, 2008). Selvforståelsen er således ikke noget, der ændres fra den ene dag til den anden,

men forandringen sker over tid, hvor tidligere selvforståelser transformeres i relation til forandringer i praksis og det liv, den enkelte fører.

I forhold til Anders' deltagelse forstår jeg det på den måde, at de ændringer, der sker i de sammenhænge, hvor LISBETH står for undervisningen, ikke umiddelbart sætter sig igennem i andre situationer. Det tager tid at forstå sig selv på nye måder, og det tager tid for de andre at forstå og møde Anders på en ny og anden måde. Der ligger således en gensidighed i udviklingen, hvor det både handler om Anders' måde at deltage på og de andres måde at møde Anders på. Og det handler om betingelserne for at muliggøre disse forandringer, hvor rådighed i form af at kunne ændre, reorganisere, opdele, koordinere og samarbejde på fleksible måder ser ud til at være væsentlige betingelser for at kunne håndtere og arbejde med deltagelsesvanskeligheder, så vanskelighederne ikke låser sig fast, men løsner sig på udvidende måder. På Sønderlundskolen ser rådighed ud til at knytte sig til organiseringsformer, samarbejds muligheder og materialiteten, der muliggør fleksible opdelinger og samarbejder.

Opsamling

I analysen har jeg peget på, at de vanskeligheder og konflikter, der udvikler sig for Anders, er knyttet til vanskelige deltagelsesbetingelser i drengenes 'fælles-skabelse' i en særlig historisk kontekst. Vanskelighederne knytter sig ikke alene til, at drengenes deltagelsesmåde skaber problemer i undervisningssammenhænge, men vanskelighederne handler også om, at drengene er sammen på måder, der gør det svært. Reorganiseringen og de forskellige og fleksible opdelinger af børnene betyder ikke, at problemerne opløses og forsvinder. Der er stadig drenge, der er mere optaget af og viklet ind i fællesskabets dynamikker, konflikter og legenes muligheder på måder, der i mange situationer ikke er forenelig med en undervisningsdagsorden og skolens historiske kvalificeringsopgave. Men problemet ser anderledes ud. Jeg observerer ikke længere udskillelses- og opgivelsesdynamikker i drengefællesskabet, men jeg ser almene udfordringer med at være med og gøre sig gældende i 'fælles-skabelsen'.

Reorganiseringen og de nye opdelinger af børnegruppen gør det muligt at bryde med, hvad der forekom at være fastlåste positioner, og skabe andre dynamikker i fællesskaber, hvor børnene får mulighed for at deltage og forstå sig selv og hinanden på nye måder. Udvikling og ændring af selvforståelser knytter sig til positioner i fællesskab. Det ser således ud til at betyde noget for deltagelsesvanskeligheder og deres udvikling, at positioner i fællesskaber er bevægelige.

Pointen i analysen er imidlertid ikke, at det organiseringen i sig selv, der bevirker ændrede positioner og sociale muligheder, men hvad ændringen hænger sammen med. Det har eksempelvis betydning, at de professionelle arbejder med deltagelsens dobbelthed⁴⁴. At organisere, adskille og opdele bevirker ikke udvidende deltagelsesmuligheder i sig selv. Opdelinger kan også være en del af problemet, som Anja Stanek (2012) viser i hendes forskning, hvor en dreng oplever vanskeligheder qua de voksnes opdelinger af drengegruppen. Ligeledes har jeg tidligere vist, hvordan organiseringer og opdelinger af børnefællesskabet kan blive medkonstruerende for problemerne og deres udvikling – særligt i de tilfælde, hvor børn blot bliver 'koblet til' fællesskabet.

Den ændring, der forekom i forhold til Anders' deltagelse, kan lære os noget om, hvad problemerne hænger sammen med, og hvad der ser ud til at kunne lirke og løsne ved fastlåste samspil og skoleproblematikker. Det drejer sig ikke om hurtige løsninger eller standarder, men om forståelser af, at der er flere forhold, der spiller sammen i forløb over tid, og hvor fleksibilitet, rådighed og bevægelighed i forhold til samarbejder, organiseringer og positioner i fællesskaber ser ud til at være betydningsættende for den udvikling, der finder sted, og som virker overskridende i forhold til udskillelsesdynamikker, afmagt og gensidige opgivelser blandt børn og voksne.

⁴⁴ Dette fremgik af den tidligere gengivne situation, hvor LISBETH arbejder med inddragelses-, indflydelses- og værdighedsaspektet ved deltagelsen.

Kap. 9: I opdagede ikke engang, at jeg var væk

Indledning

I denne afhandlings sidste analysekapitel tager jeg temaet vedrørende den samtidige synlighed og usynlighed i fællesskaberne op, diskuterer det yderligere og udfolder det i forhold til de deltagelsesvanskeligheder, der udvikler sig for pigen Maiken. Analysen af Maikens deltagelse i skolens fællesskaber kan bidrage med yderligere indsigt i, hvorledes 'usynlighedsproblematikken' går igen som en grundlæggende tematik, når deltagelsesvanskeligheder udforskes fra et børneperspektiv. På tværs af mit empiriske materiale er det et aspekt, som på forskellige og varierende måder gør sig gældende i forhold til at forstå børns handlinger, og hvad vanskelighederne ser ud til at handle om for dem. I kapitlet er jeg optaget af at forbinde den omtalte problematik til situerede samspil i skolen, så usynlighedsproblematikken ikke bliver noget mystisk eller fritsvævende, men netop knyttet til forhold i praksis.

I analysen bredes problematikken ud ved at referere til afhandlingens tidligere analysekapitler, hvor denne problematik gør sig gældende, men også ved at inddrage andre studier, hvor nogle børn og deres handlinger bliver forstået og beskrevet af skolen som eksempelvis "provokatør og oprører i forhold til lærerens dagsorden" (Morin, 2011: 97) eller som "voldsomme over for de andre børn og til tider opsætsige i undervisningen" (K. Kousholt, 2016: 59). Udforskes børns handlinger gennem et børneperspektiv peger studierne på, at handlingerne hænger sammen med oplevelser af at blive ignoreret, forbigået og fravalgt. De voldsomme handlinger kan således forstås som børns forsøg på at gøre sig synlig i en sammenhæng, hvor de oplever at være usynlige og mangle rådighed. I nærværende kapitlet er jeg optaget af at udforske og analysere, hvad børns til tider voldsomme handlinger hænger sammen med i en skolepraksis for derved at få en større og mere nuanceret indsigt i problemet. De forskellige variationer over det samme peger på, at (u)synlighedstematikken ser ud til at være en almen problemstilling, der knytter sig til vanskelige positioner i fællesskaber, hvor udskillelse, opgivelser og afmagt er på spil. Begreberne 'synlighed' og 'usynlighed' og deres dialektiske sammenhæng tilbyder således noget at tænke og forstå med i analyser af vanskelige samspil.

Udover at udforske problemstillinger knyttet til synlighed og usynlighed har kapitlet endvidere til hensigt at vise, hvordan deltagelsesproblemerne bevæger sig i forbindelse med, at praksis ændrer sig. Ændring af praksis ser ud til at få den betydning, at det, der kan forekomme at være fastlåste samspil, løsner sig. Kapitlet bygger således videre på forrige kapitels analyser af og

pointer om, at nye opdelinger og sammensætninger af børnegruppen har betydning for, at der sker ændringer i deltagelsesstrukturer, deltagelsespræmisser, dynamikker, positioner og samspil. Som det var tilfældet i forbindelse med Anders' deltagelse, er det ikke en ændring, der umiddelbart finder sted, men en ændring, der forløber over tid. På den måde bliver sidste kapitels pointe om, at det kræver et analytisk arbejde og et temporalt perspektiv at få indblik i, hvordan ting hænger sammen og udvikler sig i forløb, understreget. At forholdene ikke umiddelbar ændres knytter sig til, at det kan være en længerevarende proces at ændre forståelser af sig selv (Dreier, 2008).

I kapitlet er jeg optaget af, hvad deltagelsesvanskeligheder i skolen hænger sammen med, og hvorledes en opdeling af børn i fleksible fællesskaber ser ud til at stille sig som en betingelse for muligheden for at arbejde med de vanskeligheder, der udvikler sig i skolens fællesskaber. Jeg er således optaget af betingelsessiden både i forhold til børns relationer og 'fælles-skabelse', men også i forhold til de voksnes betingelser for at arbejde med og virke ind i fællesskaber, hvor udskillelses- og eksklusionsdynamikker er på spil. Inden jeg tager fat på analysen og den dertilhørende diskussion, vil jeg først beskrive, hvordan Maikens skoleliv tager form og udvikler sig i den tid, hvor jeg følger børnene på Sønderlundskolen.

Konflikter, brud og uforståelige handlinger

I den tid jeg udfører feltarbejde på Sønderlundskolen, oplever jeg, hvordan deltagelsesmulighederne udvikler sig i en retning, hvor det bliver tiltagende vanskeligt for Maiken at være med i fællesskabet blandt de andre piger⁴⁵. Til sidst bliver det så vanskeligt, at hun ofte ses grædende eller meget vred i skoletiden, og der er adskillige konflikter i pigegruppen, som de voksne oplever at stå afmægtige over for. Læreren METTE fortæller, hvordan de tilbagevendende konflikter blandt pigerne giver hende en oplevelse af afmagt og en følelse af at være en dårlig lærer. For at arbejde med problemerne i pigernes fællesskab arrangeres der legeaftaler i pigegruppen, pigemøder, forældreaftner med fokus på problemet, men det ser ikke ud til at virke ind i og løse ved problemerne og konflikterne blandt pigerne. Problemerne begynder imidlertid først at løse sig i løbet af 3. klasse, hvor børnene ved skoleårets start bliver inddelt i klasser på

⁴⁵⁴⁵ Her hentyder jeg til de piger på holdet, der er jævnaldrene med Maiken. Det er piger, der i det efterfølgende skoleår skal gå i 3. klasse sammen, og det er i den gruppe, at der forekommer tiltagende konflikter. Selv om børnene går på aldersblandede hold og er sammen på kryds og tværs af alder i undervisningen, er der alligevel en tendens til, at børn på samme alder søger hinanden. Det er væsentligt at pointere, at det er en tendens, da jeg også ser adskillige eksempler på, at børn finder sammen og danner venskaber på tværs af alder, hvilket jeg ser som en styrke ved den aldersblandede organiseringsform.

tværs af de tidligere holddelinger. Det er ikke noget, der sker fra den ene dag til den anden, men over en periode, hvor en anden opdeling af børnene ser ud til at være en virksom dynamik i forhold til at ændre Maikens vanskelige deltagelsesbetingelser og forståelse af sig selv i relation til de andre. Analysen leder frem mod, hvordan arbejdet med og bevægelse af praksis får betydning for de deltagelsesmuligheder, der udvikler sig for Maiken. Det er et arbejde, der retter sig mod betingelserne for børns 'fælles-skabelse' og relationer frem for fokus på enkelte faktorer.

I starten af mit feltarbejde bemærker jeg, at Maiken er en fagligt dygtig elev, der er meget optaget af undervisningsdagsordenen. Hun er engageret i de faglige aktiviteter, hun bidrager aktivt til undervisningen, både hvad angår det faglige indhold, men også i forhold til at holde en vis ro i klassen. Ofte hører man Maiken tysse på de andre, hvis de begynder at tale for højt, og det virker forstyrrende for hende. Hun er hurtig til at få lavet de faglige opgaver, og hun er den, der sidder med den tykke bog med højt lixtal, når børnene læser i hver deres læsebog. Når børnene skal arbejde sammen i grupper, bemærker jeg, at Maiken deltager aktivt og forsøger at lede arbejdsprocessen. Det kan opleves, at hun virker styrende og bestemmende, men på måder, hvor jeg samtidig ser, at hun gerne vil hjælpe de andre. Maikens faglige engagement, hendes tendens til at tage en ledende funktion og hendes villighed til at hjælpe andre, ser i mange situationer ud til at være en styrke i de grupper, hvor Maiken deltager og en forudsætning for, at det lykkes at få lavet den stillede opgave. Samtidig får jeg også indtryk af – efterhånden som problemerne udvikler sig – at hendes engagement og ivrighed bliver en del af problemet, idet jeg oplever, at de andre bliver irriterede over hendes hjælp og det, der kan forekomme at være 'bedrevidenhed'. Nedenstående er to illustrative eksempler på, hvordan Maiken deltager på måder, som jeg oplever, at både børn og voksne kan finde mærkelige og til dels irriterende.

Børnene skal arbejde i mindre grupper. Maiken er sammen med Andrea og Line. Pigerne snakker om noget, de har set i fjernsynet, og på et tidspunkt udtrykker Line sig på en måde, der gør, at Maiken retter hende. "Det kan man ikke sige. Det hedder 'at gå hen til'." Line fastholder sin formulering, men Maiken vedbliver at påpege, at det hedder 'at gå hen til'. Maiken forklarer Line, hvad der ligger i hendes formulering, og hvorfor den er forkert i den pågældende sammenhæng. Det virker til, at Line finder Maikens insistensen mærkelig og også irriterende.

Børnene er inddelt i grupper, og læreren igangsætter en konkurrence om, hvilken gruppe der kan finde flest udsagnsord. Der snakkes højt ved bordene, og børnene er ivrige efter at komme i tanke om nogle ord og få dem noteret på papiret. Læreren tæller ned fra fem og beder derefter om ro. Grupperne skal tælle ordene og angive, hvor mange de har fundet. To grupper har fundet rigtig mange. Maiken: ”Jeg kunne høre, at mange af ordene ikke var udsagnsord!” Læreren: ”Kunne du både høre, hvad dem i din gruppe sagde og dem i de andre grupper?” Maiken: ”Ja.” Læreren: ”Vi er nødt til at stole på, at de har fuldstændig styr på det.” Maiken: ”Jamen, det har de ikke.”

Maikens engagement i undervisningsdagsordenen og tydelige tilkendegivelse af, at hun kan præstere fagligt, kan ses i lyset af, at hun kender skolens kvalificeringsdagsordenen, hvor dygtighed, præstationer og vurderinger er på spil. Hendes kommentarer og irettesættelser knytter sig til en skole, hvor det handler om at klare sig fagligt og præstere på måde, hvor man synliggøres og vurderes som faglig dygtig. I den forbindelse kan man tale om, at hun til tider ’overgør’ (K. Kousholt, 2016) skolens faglige dagsorden, idet hun skiller sig ud og gør sig bemærket på problematiske måder i hendes iver efter at præstere og fremvise dygtighed. Af mit empiriske materiale fremgår det, at det for nogle børn kan være en vanskelig balancegang at præstere fagligt i undervisningen og samtidig bidrage relevant i forhold til det, der er på spil blandt børnene. Dette gjorde sig gældende i analyser af Jespers og Anders’ deltagelse. Anderledes stiller det sig eksempelvis for drengen Tobias, som jeg var inde på i kapitel 6, der formår at føre et skoleliv, hvor hans faglige engagement og dygtighed krydres med sjov og ballade, hvilket gør det muligt for ham at skabe indflydelsesrige positioner i skolens faglige og sociale fællesskaber.

Udover at jeg i starten af mit feltarbejde bemærker Maiken som én, der fremstår fagligt dygtig, engageret og ivrig efter at hjælpe/rette de andre, ser jeg også, at hun er meget sammen med Katrine, der går på samme hold som Maiken. De er tilsyneladende bedste venner, og de søger hinanden i undervisningen og frikvartererne. I mine første observationsnotater figurerer Maiken som en blandt flere piger, som jeg ikke er specielt fokuseret på, da jeg er optaget af skoleproblemer og deltagelsesvanskeligheder, hvilket ikke ser ud til at gøre sig gældende i relation til Maikens deltagelse. Dette ændrer sig imidlertid i løbet af min observationsperiode, og denne ændring ser ud til at være forbundet med venskabet med Katrine – eller rettere sagt det brud, der kommer mellem dem. I et interview, jeg lavede med Maiken og Katrine i den første periode af mit feltarbejde, kan jeg efterfølgende se, at de på daværende tidspunkt forhandlede om, hvor meget de

skulle være sammen. I interviewet spurgte jeg til, hvordan de oplevede de voksnes organiseringer blandt andet i de situationer, hvor de voksne arrangerer legegrupper. Maiken fortalte, at legegrupperne gør det muligt at lege med nogle andre, hvortil Katrine sagde, at måske skulle hende og Maiken også gå lidt fra hinanden. Til denne bemærkning svarede Maiken: ”Men det gør jo ikke noget, hvis ikke det påvirker andre, så gør det jo ikke noget, at vi leger meget sammen.” I interviewsituationen fik jeg en oplevelse af, at det var vigtigt for Maiken, at der ikke blev ændret eller sat spørgsmålstegn ved, at hende og Katrine var meget sammen på det tidspunkt i interviewet, hvor Katrine berørte muligheden for at ændre på denne samhørighed.

Katrine giver ved andre lejligheder udtryk for ønsket om at lege med nogle af de andre piger på holdet. De voksne er opmærksomme på, at venskabet mellem Maiken og Katrine udvikler sig i en retning, hvor Katrine ønsker andre legemuligheder end Maiken samtidigt med, at det er vanskeligt for hende at forfølge denne sociale interesse, da Maiken tilsyneladende ikke vil give ’slip’ på hende. Læreren METTE fortæller, at legegrupperne er etableret med henblik på at ’blande’ pigerne og adskille de piger, der ofte søger sammen, og derved gøre det muligt for dem at få øje på andre sociale muligheder. Det handler ikke kun om Katrine og Maiken, men også om andre piger, der har en tendens til at søge hinanden. Legegrupperne har således til hensigt, at pigerne lærer hinanden at kende på tværs af gængse præferencer, så de får indsigt i andre relationelle muligheder.

I et livsformsinterview, jeg har med Maiken, fortæller hun, – mens vi bevæger os rundt på legepladsen og opholder os de steder, hvor pige konflikterne udspillede sig – at et skænderi mellem hende og Katrine førte til, at de voksne bestemte, at de skulle holde en pause med at være sammen. Af mine observationer fremgår det, at denne pause kommer til at betyde noget forskelligt for de to piger. Hvor legemulighederne åbner sig for Katrine, så ser det anderledes ud for Maiken, der tiltagende får svært ved at være med. Maiken ses med tiden ofte grædende, og der skal efterhånden ikke meget til, før hun bliver vred, begynder at græde, ser sur ud og trækker sig fra de andre. Der sker en mærkbar ændring i Maikens måde at deltage på, og hun begynder at blive synlig på nogle problematiske måder.

Som iagttagelse af pigernes samspil og konflikter er der ikke en umiddelbar sammenhæng mellem det, der sker i situationen og Maikens reaktion herpå. Set udefra og løsrevet fra Maikens handlegrunde virker hendes vredesudbrud og gråd overvældende og voldsomme i forhold til det, der aktuelt kan betragtes at være på spil i situationen, og det bliver vanskeligt at forstå Maikens deltagelsesmåde som begrundet i den konkrete situation. Når det bliver vanskeligt at få øje på

sammenhænge mellem hændelser og barnets handlinger og grunde, ser det ud til, at handlingerne forekommer mystiske, og man søger forklaringer andre steder for at forstå dem. Det forekommer at være en nærlæggende forklaring at forstå Maikens vrede og voldsomme gråd i relation til noget inden-i-hende i form af et voldsomt temperament og en tilbøjelighed til at ville bestemme. Denne forståelse sætter nogle af de voksne i spil, når de prøver at begribe de mange konflikter, der ofte har Maiken som omdrejningspunkt.

Heller ikke børnene ser ud til at kunne begribe sammenhængen mellem det, der sker og Maikens reaktion og handlinger. I adskillige situationer oplever jeg, at de ikke forstår, hvad der sker, og hvad der har udløst Maikens gråd og vrede. Flere gange ser jeg, at pigerne står rådvilde tilbage ude af stand til at håndtere situationen, når Maiken grædende forlader dem. Følgende uddrag af mine observationsnoter viser, hvordan misforståelser, oplevelser og forskellige syn på sagen ser ud til at vikle sig ind i hinanden og få betydning for de konflikter, der udvikler sig for pigerne. Den gengivne situation udspiller sig i et frikvarter, hvor pigerne har vanskeligt ved at blive enige om, hvad de skal lege, og hvor Maiken har oplevelsen af at blive lukket ude og udskilt af fællesskabet.

I et frikvarter har pigerne tydeligvis vanskeligt ved at få det til at fungere og komme i gang med en leg. Der diskuteres blandt pigerne, og Maiken henvender sig til METTE, der holder opsyn på legepladsen, for at få hjælp. Maiken fortæller METTE, at diskussionen handler om, at hun havde spurgt Freja, om hun måtte være med. Freja havde svaret ja, mens hun gik hen til de andre, hvilket havde givet Maiken en oplevelse af, at hun alligevel ikke måtte være med. Freja fortæller i relation til Maikens oplevelse, at hun ville have snakket med Maiken, men hun nåede det ikke, inden Maiken blev sur. Freja: ”Du bliver så hurtig sur, Maiken.”

METTE forsøger at få pigerne til at slå ’sten-saks-papir’ og ad den vej vælge en leg, da de tilsyneladende ikke kan blive enige og hele tiden bliver uvenner. Da METTE forlader pigerne, bliver pigernes samvær atter konfliktfyldt. Maiken begynder at græde højt og råbe, da hun skal ’dyste’ mod Andrea, da hun oplever, at Freja hvisker noget til Andrea. Grædende og råbende går Maiken væk fra de andre, der står tæt sammen og virker rådvilde i forhold til, hvordan de skal håndtere situationen.

Set udefra virker det forståeligt, at det kan være vanskeligt for pigerne at have Maiken med, og at de i flere situationer fravælger Maiken, da legene, som Maiken deltager i, ofte ender i konflikter. Den vrede, 'surhed' og gråd, der umiddelbart kan virke ubegrundet eller mystisk, ser også ud til at gøre sig gældende i Anja Staneks (2011, 2012) beskrivelser af pigen Maries deltagelse i skolens første år. I Staneks materiale optræder pigerne Marie og Frida, der kender hinanden, fra de var helt små, og som har været tæt knyttet til hinanden. I slutningen af børnehavetiden og i starten af skolen bliver deres samvær meget konfliktfyldt, hvor konflikterne relaterer sig til, at pigerne ikke er enige om, hvor meget de skal være sammen. Frida har flere sociale muligheder, som hun gerne vil forfølge, hvorimod Marie primært har Frida. Stanek beskriver, at når Marie bliver ked af det og frustreret på grund af afvisninger fra Frida, så bliver hun ofte meget vred "på måder, hvor der ryger en del grimme gloser ud af munden på hende (...) det bliver et helt velkendt billede, at se Marie komme trampende med næsen i sky, nedadvendte mundvige og armene over kors." (Stanek, 2012: 47). I den sammenhæng peger Stanek på, at Maries deltagelsesmåde, der må ses i lyset af oplevelser af at blive udelukket, samtidig bliver forklaringer på denne udelukkelse.

Pointen med at trække denne analyse ind er at vise, at der noget genkendeligt ved Maikens måde at handle på og de forståelser, der udvikles i tilknytning hertil. For mig at se er det genkendelige med til at afmystificere det, der kan forekomme at være mærkelige handlinger, da det peger på, at der er noget alment på spil. Vrede, 'surhed' og grimme gloser ser ud til at være forbundet med konflikter i praksis, manglende rådighed i forhold til at få sit skoleliv til at hænge sammen og en oplevelse af at være udleveret til situationens præmisser. Det almene knytter sig således til nogle forhold i praksis frem for nogle indre karakteristika ved enkelte børn som eksempelvis et iltet temperament og en tilbøjelighed til at ville bestemme.

At vrede, 'surhed' og grimme gloser handler om subjektive måder at opleve og håndtere betingelser og konflikter i praksis knyttet til oplevelser af manglende rådighed og begrænsede muligheder for at få greb om sit skoleliv, bliver understreget i andre studier. Eksempelvis beskriver Anne Morin (2011), hvordan drengen Simon har vanskeligt ved at blive en del af klassefællesskabet. I analyserne fremgår det, at Simons deltagelse er præget af en stor iver efter at gøre sig gældende og blive set af de andre, men at han verbalt er meget aggressiv i forhold til de andre elever og læreren. Noget lignende gør sig gældende i Kristine Kousholts (2016) analyser af, hvordan drengen Dan oplever at bliver overhørt og ladet tilbage, når de drenge, han forsøger at komme i kontakt med, forsøger at undslippe ham. Forbigåelsen og udelukkelsen får den betydning, at Dan råber nedgørende bemærkninger efter de pågældende drenge. Maja Røn Larsen

(2011a) beskriver i hendes analyser af Jakobs vanskelige deltagelsesbetingelser i klassefællesskabet, at Jakob forsøger at skabe sig adgang og en legitim position i drengefællesskabet ved blandt andet at slå og være fræk over for lærerne.

På tværs af flere studier ser det således ud til, at børns vrede, grimme gloser og aggressive handlinger må sættes i forbindelse med oplevelser af manglende rådighed og begrænsede muligheder for at gøre sig gældende i skolens fællesskaber. Samtidig gør det sig også gældende på tværs af de forskellige studier, at problemerne bliver forstået individualiseret og relateret til nogle indre karakteristika og problematikker ved det enkelte barn, hvorved fællesskabet og dets dynamikker forsvinder i forståelsen af deltagelsesvanskelighederne. I mit empiriske materiale ser det ud til, at jo mere et barn oplever manglende rådighed i forhold til at ændre begrænsende betingelser, jo oftere fremtræder de aggressive handlinger, og jo mere bliver handlingerne forklaret med henvisning til det individuelle barn. I det følgende vil jeg sætte fokus på, hvad Maikens handlinger hænger sammen med i praksis for at overskride individualiserende forståelser, hvor Maikens deltagelsesmåde bliver sat i forbindelse med tilbøjeligheden til at ville bestemme og styre i de sociale samspil. Endnu en gang må jeg vende mig mod frikvarterernes kompleksitet for at forstå, hvordan Maikens gråd, 'surhed' og vrede ikke er ubegrundede og overdrevne reaktioner på ubetydelige samspilsvanskeligheder, som de kunne betragtes og forstås fra et tredjepersonsperspektiv. Maikens handlinger bliver anderledes forståelige, når de analyseres decentralt (Dreier, 2008) og i sammenhæng med frikvarterernes sociale udfordringer og de vanskeligheder, der opstår i tilknytning hertil.

Frikvarterernes sociale udfordringer

Nærværende afsnit starter mere bredt ud, hvorefter jeg snævrer ind og fokuserer på de sociale vanskeligheder, der stiller sig for Maiken i frikvartererne. Sammen med de andre analysekapitlers beskrivelser af børns sociale udfordringer knyttet til frikvarterernes kompleksitet har indeværende afsnit til hensigt at vise endnu en dimension af det, der kan at forekomme at være en vanskelig sammenhæng at deltage i. I feltarbejdet har det slået mig, hvor svært det kan være at holde frikvarter. Det er ikke bare børn, der leger og holder pause fra undervisningen, men børn der orienterer sig i det sociale livs kompleksitet og forholder sig til skolens modsætningsfyldte dagsordener og krav. Som Charlotte Højholt pointerer i nedenstående citat, er det vanskelige processer, som voksne ikke altid har øje for, idet blikket blot hæfter sig ved børn, der leger.

”To conduct their everyday life, children have to orient in this social complexity and negotiate their participation and influence on what is occurring. These processes are not easy, but involve common efforts, coordination and flexibility. Still, these seem to be challenges in children’s lives that we as adults often overlook, as long as it takes place in a quite unnoticed way, then it is “just children playing”, and when the movements among the children become stuck, we notice it as **specific problems** often related to a specific child and a specific background or diagnostic category. When we overlook the social complexity of children’s daily lives and the **ordinary difficulties** in relation to conducting a child’s life, we overlook the general basis for the conflicts and how the children are positioned differently in relation to managing the general challenges.” (Højholt, 2016: 154)

De vanskeligheder, der opstår i børns samspil med hinanden og særligt i forhold til enkelte børns deltagelse, knytter sig i til almene udfordringer i det sociale liv. Frikvartererne er forbundet med komplicerede processer, forhandlinger, inddragelse, udelukkelse og flertydige samværsregler blandt børnene, der knytter sig til ulige muligheder og kategoriale opdelinger i undervisningssammenhænge. Det har været et gennemgående opmærksomhedspunkt i de tidligere analysekapitler, at børn bliver mødt forskelligt og forskelliggjort i skolen, hvilket giver dem ulige muligheder for deltagelse i skolens faglige og sociale fællesskaber. De komplicerede processer og forhandlinger, som finder sted i frikvartererne, hænger sammen med skolens faglige dagsordener, hvori nogle børn kan forbinde sociale engagementer og faglige præstationer, hvorimod andre børn kan havne i vanskelige kategorier og blive mødt på entydige måder, der får betydning for deres deltagelsesmuligheder i de mere ’frie’ situationer. Kategoriseringer som ’uroelige’, ’overgåelse af sjov og ballade’, ’usynlighed’, ’mystisk’ og ’overgåelse af dygtighed’ synes at få den betydning, at adgang til og inddragelse i frikvarterernes lege vanskeliggøres for nogle børn.

Med reference til Borgunn Ytterhus (2003) peger Anne Mette Buus (in prep.) endvidere på, at børns sociale samvær kræver en udtalt situationsfornemmelse og evne til at kunne ’hoppe på et køretøj i fart’, blandt andet fordi børns samspil er fleksible og uforudsigelige. I mine observationer knytter det uforudsigelige og omskiftelige sig eksempelvis til, hvor hurtigt en god leg kan udvikle sig til et konfliktfyldt samspil. Jeg betragter børn, der leger, hygger sig og har det sjovt sammen, hvorefter det pludseligt vender, og samspillet har karakter af skænderier, gråd,

konflikter og udelukkelse. Det er vanskeligt at få øje på, hvad der udløste denne vending, og som observatør får man til tider en fornemmelse af, at det er noget, der sker af sig selv.

Samklang og konflikter i børnenes samspil ser ud til at være to sider af samme sag, hvilket er en forståelse, der knytter sig til Erik Axels begreb om modsætningsfyldte sager (Axel, in prep). Perspektivet om modsætningsfyldte sager bidrager med forståelser af, at mennesker er samlet om sager, der indebærer, at samarbejde både handler om samhørighed og det at gøre noget sammen, men også om konflikter og opdelinger. I skolen er børnene samlet om noget grundlæggende modsætningsfyldt, hvilket betyder, at overensstemmelser, samhørigheder, samklang, konflikter og brud er sider af samme sag. Det modsætningsfyldte knytter sig til skolens historiske opgave og dertilhørende dobbeltheder og potentielle konflikter. I kapitel 7 var jeg inde på dobbeltheden i selve frikvarterets funktion og organisering, hvor frikvarteret både bliver forstået som stedet for børns selvorganisering og 'frie' leg samtidig med, at de voksne griber ind i, rammesætter og strukturerer det, børnene har sammen. Doveltheden knytter sig endvidere til, at arbejdet med børns samspil finder sted på reducerede måder, hvilket i flere sammenhænge betyder, at arbejdet ikke får fat på og greb om kompleksiteten og de problemer, der knytter sig til deltagelse i frikvarterernes frie situationer. Samtidig ser det ud til, at redueringen netop er forudsætningen for at muliggøre dette arbejde i undervisningssammenhænge.

De voksne tilrettelægger lektioner, hvor undervisningens indhold er rettet mod at styrke børnenes fællesskab og give redskaber til at undgå, at konflikter mellem børnene optræder. Rundt på væggene hænger forskellige plancher, der skal minde børnene om, hvad der er vigtigt at huske i samværet med hinanden. Forslaget om at anvende 'sten-saks-papir', som det fremgik i det tidligere citerede observationsuddrag, er noteret på en planche som en måde at afgøre uoverensstemmelser på. Arbejdet ser ud til at være tilrettelagt med afsæt i forståelser af, at de regler og tilgange, som børnene lærer om i undervisningssammenhænge, kan de bære med ud og anvende i det sociale liv, der udfolder sig i frikvartererne. Organiseringen af arbejdet ser således ud til at knytte sig til dominerende forståelser af læring, som jeg i kapitel 3 henviste til som kognitivistiske og konstruktivistiske læringsforståelser, hvor læring bliver noget, der tilegnes et sted og bringes i anvendelse et andet (Dreier, 2000; 2008, Holzkamp, 2013c; Lave & Wenger, 1991; Lave & Parker, 2008). At lære at begå sig i det sociale livs kompleksitet kan med afsæt i kognitivistiske og konstruktivistiske læringsteorier forstås som noget, børnene kan lære et sted (undervisningssammenhænge), tage med sig og overføre til andre rum (sociale sammenhænge i og uden for skolen).

Arbejdet med børnenes sociale liv med hinanden har blandt andet til hensigt at gøre det muligt for børnene at håndtere konflikter og uoverensstemmelser i selve frikvartererne, så konflikterne ikke trækkes med ind i undervisningen. De voksne fortæller, at de til tider bruger forholdsvis meget undervisningstid på at udrede konflikter. Forståelser af at arbejde med konflikter 'sjæler' tid fra undervisningen knytter sig til, hvad der forekommer at være skolens hovedopgave og en dertilhørende prioritering af, hvordan tiden skal anvendes. Arbejdet med børns deltagelse i frikvarterernes samspil og håndtering af konflikter synes at være en forudsætning for at komme til at arbejde med det faglige samtidig med, at arbejdet med det sociale ikke må tage for meget tid fra den faglige undervisning.

Følger man det sociale arbejde og dets betydning for børnene i pauserne og frikvartererne, så viser eksemplet med pigerne, der skal håndtere konflikter og oplevelser af udelukkelse ved at anvende 'sten-saks-papir'-metoden, at metoder og regler ikke direkte kan overføres og give mening i forhold til det, der konkret udspiller sig blandt børnene. Det sociale liv er mere komplekst og sammensat, end hvad plancher og regler kan indfange, hvilket er i tråd med Ole Dreiers pointering af, at læring ikke blot kan anvendes direkte, men skal modificeres, omformes og udbygges til relevante handlemåder i den aktuelle sammenhæng (Dreier, 2000). JETTE peger selv på problemstillingen i forhold til 'overførelse' fra undervisningssammenhænge til hændelser i frikvartererne, idet hun siger: "Nu arbejder vi med fællesskabet. Nogle er gode til det, men andre kan slet ikke. Nogle børn kobler det ikke til den måde, de er sammen på i frikvartererne." I de interviews, jeg har med børnene, er der også flere børn, der efterlyser konkret hjælp af de voksne til at håndtere konfliktfyldte samspil, når konflikterne udspiller sig i frikvartererne:

"Jeg synes bare, det ville være lidt nemmere, hvis vi havde en voksen, der hjalp os med at

løse vores konflikter. Nogle gange kan det være en svær konflikt, som vi ikke rigtig kan finde ud af."

"Hvad gør I, når I skal løse jeres egne konflikter?"

"Ved JETTE har vi om konflikttrappen, men jeg synes bare, at det er svært, fordi når man står i situationen, så er det bare svært at sige: "nu siger vi undskyld." Det er bare svært, når man står direkte i konflikten, så kan man ikke blive enig om noget, og så synes jeg ikke, at man kan bruge den til noget."

Arbejdet med børns samspil og relationer har en tendens til at forenkle det sociale livs kompleksitet som et anliggende mellem to personer i et tomt rum (se en lignende pointe ved Anne Mette Buus (in prep.)). Med formuleringen 'tomt rum' henvises der til, at situationen, dens indhold og hvad den hænger sammen med forsvinder. Sociale dynamikker, positioner, oplevelser og børns forskellige sociale muligheder forsvinder i regler og anvisninger på, hvorledes to personer skal håndtere en uoverensstemmelse og konflikt. Tilgangen synes at bygge på en abstrakt socialpsykologi, der ikke forholder sig til, at problemerne udspiller sig i en praksis med modsætningsfulde sager og historiske problematikker.

I mine observationer fremstår legepladsen og skolegården som et sted, hvor nogle børn er meget på arbejde – på arbejde i forhold til at skabe sig adgang, blive inddraget i og få indflydelse på 'fælles-skabelsen'. Som tidligere nævnt er det ikke noget, man altid kan få øje på blot ved at lade blikket glide hen over legepladsen, hvor blikket umiddelbart vil hæfte sig ved legende børn. Mange af de udskillelisesprocesser, jeg har observeret blandt børnene, har fundet sted, mens børnene sad samlet omkring legetøjet eller svingede rundt på legepladsens klatrestativer. Det har lignet situationer, hvor børn har hygget sig sammen, men hvor de i legen har været optaget at markere, hvem de er sammen med og lukke nogen ude. At det synes væsentligt for børnene at foretage denne markering kan hænge sammen med, at skolen grundlæggende må forstås som en social praksis, hvor relationelle muligheder har betydning for adgangen til det fælles. Det har således betydning at have nogen at være sammen med i undervisningssammenhænge og i frikvarterernes situationer for at kunne tage del i det fælles og muligheden for at føre et sammenhængende skoleliv, hvor socialt engagement kommer til at hænge sammen med skolens faglige dagsorden.

At få øje på at frikvartererne ikke alene handler om børn, der leger, men også handler om situerede mingelringer, koordineringer, prioriteringer og forhandlinger kræver til tider et nysgerrigt blik og et følgeskab med børnene, hvor man også må tæt på for at få indsigt i og viden om, hvad der udspiller sig blandt dem. En nærhed som samtidig er forbundet med, hvad jeg tidligere har benævnt en 'situeret etisk sensitivitet', da nærheden også indebærer bevidnelse af udskillelises- og eksklusionsprocesser. Følgende observationsuddrag har til hensigt at give et indblik i, hvordan Maikens deltagelse er til forhandling blandt de andre børn, og at denne forhandling ser ud til at give Maiken en oplevelse af ikke at være ønsket i fællesskabet.

Det er i slutningen af undervisningen. Maiken opsøger Katrine og spørger, om hun kan lege. Katrine trækker på det og siger, at hun skal spørge Line. Katrine løber hen til Line. Maiken løber efter hende. Line og Katrine står og taler sammen – Line ser ikke begejstret ud. Jeg kan ikke høre, hvad Line svarer, men Maiken går efterfølgende hen og spørger Frederikke, om hun må være med i den leg, hun skal lege. Frederikke skal lige spørge Anne. Pigerne taler sammen og indvilliger i, at Maiken godt må være med i deres leg sammen med tre andre piger.

Udenfor leger pigerne ved skrænten. De går ned ad skrænten med små skridt, mens de tæller til 40. Frederikke står neden for skrænten og kigger på dem (måske for at tjekke, at de gør det rigtigt). Bagefter begynder de at balancere på en balancebom. Maiken giver udtryk for, at det er en mærkelig leg, der ikke giver nogen mening. De forsætter et stykke tid, inden de går hen til klatrestativerne, hvor de begynder at lege far-mor-børn. Maiken klatrer op og sidder i det ene klatrestativ, Signe i det andet. Pigerne diskuterer, hvem der også skal have 'værelse' der, hvor Maiken sidder. Maiken sidder stille og tager ikke del i diskussionen, men hører, at ingen er interesseret i at dele stedet med hende. Til sidst indvilliger Signe i, at hun nok skal kravle op til Maiken. Da Signe gør ansats til at ville gå hen til klatrestativet, kravler Maiken ned og går væk. Signe kigger lidt efter hende og undlader efterfølgende at kravle op. Der går lidt tid, inden de andre piger opdager, at Maiken ikke længere sidder i klatrestativet. De snakker kortvarigt om, hvor hun mon er, og fortsætter efterfølgende legen.

Da det ringer ind, rejser pigerne sig og går sammen ind. Maiken løber hen til dem og råber, mens hun græder højlydt: "I bemærkede slet ikke engang, at jeg var væk!" Pigerne svarer, at det gjorde de. De begynder at løbe ind og væk fra Maiken. Maiken indhenter Signe, mens hun råber højt – nærmest skriger ad hende. Signe forsøger at sige noget igen, men kan ikke komme til orde. Da de befinder sig i garderoben, råber Maiken ad Signe, mens hun samtidig græder voldsomt. Maikens gråd, råb og skrig virker voldsomme. Signe ser skæmt ud og begynder også at græde.

Nogle voksne kommer til, og pigerne bliver bedt om at sætte sig i fællesrummet og vente på, at en voksen har mulighed for og tid til at tale med dem om konflikten (undervisningen skal i gang, og der er mange børn at holde styr på). Maiken sidder for sig selv, mens de andre piger sidder samlet. METTE kommer og snakker med pigerne. Flere af dem giver udtryk for, at de ikke helt ved, hvad de har gjort forkert. Frederikke

spørger, om hun også er en del af problemet. Maiken siger i den forbindelse: ”Der er ikke nogen, der har gjort noget forkert. Jeg følte mig bare rigtig meget uden for.”

Af den gengivne situation fremgår det, at Maiken ikke oplevede, at pigerne havde til hensigt at skubbe hende ud af legen, men at konflikten var forbundet med hendes oplevelse af at være ”rigtig meget uden for.” Når Maiken alligevel handler så voldsomt i situationen, så hænger det for mig at se sammen med de fravalg, hun jævnligt møder fra Katrine og den pige-gruppe, som hun er orienteret mod at være samme med. Det er fravalg, der ofte tager form på måder, hvor Katrine forhører sig blandt de andre piger – især Line – der i flere situationer afviser Maikens deltagelse. I kapitel 5 beskrev jeg en situation, hvor Maiken står ved siden af pigerne og tre gange spørger dem, om hun må være med. Ingen af pigerne svarer hende. Først da hun råber, reagerer de på hendes forespørgsel, hvilket giver anledning til modstand og forhandlinger om hendes deltagelse og inddragelse. I observationsuddraget i kapitel 5 fremgik det, at nok fik Maiken til sidst lov til at være med, men deltagelsen var betinget af, at hun i begrænset grad kunne gøre sin indflydelse gældende.

Af mine observationer fremgår det, at Maiken efterhånden har adskillige oplevelser af og erfaringer med at blive lukket ude, og hun har vanskeligt ved at forhandle sig adgang til de fællesskaber, som hun gerne vil tage del i. Det ser ud til, at hun med tiden bliver *usynlig* som mulig kammerat, og at denne usynlighed ser ud til at hænge sammen med Maikens måde at deltage på og hendes krav til de andres måder at deltage på. I undervisningen er hun fagligt dygtig, hvilket blandt andet indebærer, at hun kræver et vist niveau i opgaveløsningen og i de andres præstationer, når børnene skal samarbejde om en opgave. Kravene til de andre ser ud til at knytte sig til skolens kvalificeringsopgave og vurdering af dygtighed, som jeg tidligere har været inde på. I legene bemærker jeg, at hun til tider har et andet perspektiv på og forståelse af det, der foregår. Når pigerne er engageret i en leg, så kan Maiken stille sig tvivlende op og spørge til relevansen og meningen med det, de laver. Dette kom eksempelvis til udtryk i den før beskrevne situation, hvor pigerne går ned ad skrænten med små skridt, hvor Maiken både verbalt og kropsligt giver udtryk for, at hun finder det, pigerne er samlet om, mærkeligt og meningsløst. I de situationer, hvor legene i Maikens perspektiv ser ud til at være for simple, forsøger hun at tilføje nye elementer og dimensioner til legene. Disse forsøg resulterer flere gange i konflikter, fordi de andre piger til Maikens store frustration ikke forstår hendes udvidelse af legen. Pigerne forholder sig passive, og

Maiken forstår denne passivitet som en afvisning af hende, hvorefter hun forlader pigerne råbende og grædende.

Samspelet mellem pigerne udvikler sig i en retning, hvor Maiken med tiden bliver mere og mere usynlig som mulig kammerat og samarbejdspartner i undervisningssammenhænge. Det er denne usynlighed, som jeg oplever, at Maiken efterprøver i den gengivne situation, hvor hun trækker sig væk fra de andre, og hvor hun efterfølgende må konkludere, at ”I opdagede ikke en gang, at jeg var væk.” Den kraftige gråd og de høje råb kan ses i lyset af at få bekræftet det, hun frygtede – at hendes deltagelse var ligegyldig og ubetydelig i en sådan grad, at det forekom hende, at de andre ikke bemærkede, at hun forsvandt. De voldsomme handlinger ser således ud til at hænge sammen med tidligere oplevelser af at føle sig ”rigtig meget uden for” og at mangle rådighed i en praksis med modsætningsfyldte sager.

At vanskelighederne knytter sig til forhold i praksis er en væsentlig pointe i denne sammenhæng, så vanskelighederne ikke reduceres til at omhandle et specifikt barn med specifikke vanskeligheder, hvorved vi med Charlotte Højholts ord ”overlook the social complexity of children’s daily lives and the **ordinary difficulties** in relation to conducting a child’s life.” (Højholt, 2016: 154). Livsførelsesbegrebet bidrager med indsigt i, hvorledes den enkelte i samspil med andre handler, organiserer, koordinerer, justerer, prioriterer og mingeler sit skoleliv for at skabe sammenhænge mellem strukturelle betingelser og personlige engagementer. Ovenstående beskrivelse, der kan forekomme at være Maikens vanskeligheder, handler om et barns forsøg på at føre et skoleliv, der hænger sammen i en modsætningsfyldt praksis. Det handler således om subjektive måder at forholde sig til skolens historiske sager og problematikker. Ved at følge Maikens konfliktuelle skolelivsførelse kan vi få blik for, hvorledes samfundsmæssige strukturer og skolens mangesidede sager får personlig betydning, da konflikter i den daglige livsførelse er forbundet med bredere sociale konflikter i social praksisstruktur. Charlotte Højholt peger på, at via konkrete dilemmaer kan vi lære om generelle sociale konflikter:

” (...) the concrete dilemmas of children may teach us something about the social conflicts in and about the institutional arrangements where children live their daily life.” (Højholt, 2016: 146)

Konflikter i skolen knytter sig til prioriteringer og forståelser af, hvad der forekommer at være skolens opgave. Aktuelt knytter konflikterne sig til politiske målsætninger om højere faglighed og

øget inklusion, der ofte opstilles som modsætninger til hinanden, og derfor bliver et spørgsmål om, hvordan skolen skal prioritere sit arbejde i forhold til skolens fællesskaber og den individuelle læring. Konflikterne viser sig i det tidligere omtalte dilemma mellem, at arbejdet med det sociale opleves at være en forudsætning for den faglige læring samtidig med, at frikvarterernes konflikter ikke må 'stjæle' tid fra den faglige undervisning. Fokus på faglighed og læring knytter sig til skolens historiske kvalificeringsopgave, der har betydning for, hvorledes skolens praksis tilrettelægges og struktureres. Som udfoldet i kapitel 6 er det historiske indlejret i den måde, skolen er ordnet på (Dreier, 2006b), og siger noget om nogle historiske antagelser af, hvordan skolen bedst løser sin opgave. Opdelingen mellem undervisning og frikvarter og en dertilhørende prioritering af de voksnes tilstedeværelse knytter sig til skolens strukturering af sin historiske opgave.

Inklusion bliver i flere sammenhænge forstået som en vanskeliggørelse af arbejdet med skolens kvalificeringsopgave, hvilket knytter sig til modsætningen mellem at kvalificere optimalt og at behandle lige (se i øvrigt kapitel 2). Modsætningen ser ud til at få den betydning, at når skolens kvalificeringsopgave trues, når samspil er præget af afmagt og problemforståelsen låser sig, så er der en tendens til, at problemerne bliver individualiseret og knyttet til specifikke børn, og hvad der forekommer at være deres særlige problemer. Med andre ord træder forskelsbehandlinger ledsaget af særlige forståelser og kategorielle opdelinger af børnene særligt frem, når undervisningsdagsordenen vanskeliggøres/umuliggøres, og lærere mangler rådighed i forhold til at kunne arbejde med de vanskelige situationer. Skoleproblemer forskydes i de tilfælde fra sociale dilemmaer, vanskelige samspil og konfliktfyldte situationer til forskellige slags individuelle problemer og en dertilhørende forskelliggørelse af enkelte børn.

Skolens modsætningsfyldte sager, prioriteringer og struktureringer stiller sig som betingelser i praksis, som børn skal føre et skoleliv i forhold til. Analyser af Maikens skolelivsførelse viser, at skolens modsætningsfyldte sager bliver til personlige problemer for hende, da hun skal håndtere modsætningsfyldte krav om at præstere høj faglighed, men på måder, hvor hun ikke 'overgør' skolens læringsdagsorden og bliver *for* ivrig i denne læringsbestræbelser og synliggørelse af dygtighed. Endvidere står børnene relativt alene i forhold til at klare det sociale livs kompleksitet, hvilket knytter sig til skolens strukturering af sin kvalificeringsopgave og dertilhørende prioriteringer. De vanskeligheder, der udspiller sig blandt pigerne, bliver i begrænset grad udforsket i de konkrete situationer, hvilket ser ud til at få den betydning, at de sociale problemer har en tendens til at blive forstået i relation til Maiken. På den måde forskubbes

problemer knyttet til konfliktfyldt samspil og vanskelig positioner til at blive individuelle problemer, der handler om temperament og tilbøjeligheden til at ville bestemme. I kapitel 5 beskrev jeg, hvordan indblik i og drøftelser af mine iagttagelser gav de voksne et andet blik på, hvad vanskelighederne handlede om for Maiken. Men som jeg var inde på i kapitel 6, så har de voksne vanskelige betingelser for at se de situationer, hvor vanskelighederne udspiller sig. Maiken skal således føre et sammenhængende skoleliv i en modsigelsesfyldt praksis, hvor prioriteringskonflikter får betydning for Maikens mulighed for at tage del i det fælles.

At lirke og løсне ved fastlåste samspil

På Sønderlundskolen er indskolingen som tidligere nævnt organiseret som fire store børnegrupper, hvor børn aldersmæssigt svarer fra 0. til 2. klassen. Hen imod skoleårets afslutning samler de voksne de børn, der skal i 3. klasse efter sommerferien, og laver nogle aktiviteter specielt for denne børnegruppe for på den måde at få 'rystet' børnene sammen på kryds og tværs af de fire hold. Børnene bliver inddelt i nogle mindre grupper på tværs af tidligere hold og præferencer, hvor grupperne bliver dannet med udgangspunkt i, hvem de voksne vurderer vil fungere godt sammen og skabe gode dynamikker. Blandt andet er de opmærksomme på at skabe andre og nye sociale muligheder for Maiken. På baggrund af at de voksne forstår vanskelighederne omkring Maikens deltagelse som forbundet med dygtighed, begavelse og tilbøjeligheden til at ville bestemme, sætter de Maiken sammen med pigen Olivia, som de voksne vurderer kan give Maiken noget modspil. I de følgende observationer tegner der sig et billede af, at Maiken og Olivia er hurtige til at få noget sammen, og i flere situationer får jeg indtryk af, at Olivia har overtaget positionen som den, der gerne vil styre og koordinere. Selvom der skabes andre dynamikker i de situationer, hvor Maiken og Oliva er sat sammen, er det et gennemgående billede, at Maikens deltagelse ved skoleårets afslutning er karakteriseret ved hyppige konflikter, vrede, gråd, 'surhed' og voksne, der giver udtryk for, at de ikke ved, hvordan de skal håndtere problemerne.

Tre måneder inde i 3. klasse genoptager jeg feltarbejdet og bevæger mig over i bygningen, der huser mellemtrinnet og de ældre klasser, for at iagttage, hvorledes Maikens deltagelse har udviklet sig efter overgangen fra indskoling til mellemtrin med dertilhørende nye opdelinger af børnene. På mellemtrinnet er børnene blevet inddelt i årgangsopdelte klasser, og Maiken er blandt andet kommet i klasse med Oliva på baggrund af, at de voksne iagttog positive samspil. Derudover er Katrine kommet i den samme klasse, hvorimod de andre piger, der ofte var en del af

konflikterne, er fordelt i de to andre klasser. Lærerne har således forsøgt at håndtere problemerne i den pågældende pigegruppe ved at opdele, adskille og sammensætte på nye måder.

Første gang, jeg møder Maiken efter skiftet til 3. klassen, er i et frikvarter, hvor hun marcherer forbi mig med alvorlig mine. Lidt senere passerer hun mig igen med hurtige skridt, og da hun stadig ser alvorlig ud, retter jeg henvendelse til hende. Følgende er et uddrag af min feltdagbog, hvor jeg noterede episoden umiddelbart efter, at den havde fundet sted. Den gengivne episode fungerer både som et eksempel på nogle konflikter i frikvartererne, men også som en illustration af, hvordan jeg som forskersubjekt tog del i praksis på situerede måder. Som forsker justerede, koordinerede og prioriterede jeg min deltagelse i samspil med andre, både af etiske grunde, men også af grunde, der knyttede sig til min mulighed for og nysgerrighed efter at få viden om, hvad deltagelsesvanskelighederne så ud til at handle om og være forbundet med. Det betyder, at jeg gjorde noget forskelligt, hvilket jeg også drøftede i kapitel 5. I den hændelse, som fremstilles i nedenstående observationsuddrag, involverede jeg mig forholdsvist meget i pigernes samspil og konflikter.

Da jeg henvender mig til Maiken, begynder hun at græde, og hun fortæller mig, at de andre ville lege en leg, som hun ikke havde lyst til at være med i, og så havde de andre sagt, at hun måtte lege alene. ”Men det er jo ikke sjovt at lege alene,” siger hun. Da der kun er lærerstuderende på skolen den pågældende dag, og jeg kender problemet fra tidligere, vælger jeg at hjælpe hende. Sammen går vi ud til pigerne, og jeg taler lidt med pigerne om det, der var sket – om misforståelser og ønsket om at være med. Pigerne snakker om at lege en ny leg, og at de gerne vil have Maiken med.

Da de skal i gang med en ny leg, og Line inviterer Maiken med, begynder Maiken at græde højlydt. Jeg trøster hende og fortæller, at jeg lagde mærke til, at hun ofte blev ked af det, da hun gik på Vestervang⁴⁶, da det så ud til, at det var vanskeligt for hende at få lov til at være med. Prøvende spørger jeg, om hun tror, at når hun bliver så ked af det nu, om det så kan hænge sammen med tidligere oplevelser af at blive lukket ude. Dette nikker Maiken bekræftende til. Ikke blot et lille nik, men en tydelig tilkendegivelse. Da jeg har talt lidt med Maiken, og hun ikke græder længere, opfordrer jeg hende til at lege med de andre. Maiken går hen til de andre, og Line og Andrea går

⁴⁶ Navnet på den skolebygning, hvor børnene befinder sig, når de går i indskolingen.

hende i møde og lægger en arm rundt om hende. Pigerne begynder at lege, mens jeg betragter samspillet, der ser ud til at forløbe godt.

Efter frikvarteret spørger jeg Maiken, da hun står alene i garderoben, om det blev et godt frikvarter, hvortil hun svarer ”ja,” mens hele hendes ansigt lyser op i et stort smil.

I starten af 3. klasse ser jeg nogle af de samme problematikker gå igen: Maiken der hurtigt bliver ’sur’, ked af det og forlader de andre, som ovenstående er et eksempel på. Jeg ser flere eksempler på konflikter, hvor jeg får indtryk af, at Maikens handlinger hænger sammen med tidligere oplevelser af at blive holdt udenfor og mangle rådighed i sin skolelivsførelse. Anja Stanek (2011) peger på, at vi må forstå børnene ud fra det liv, de lever sammen med andre børn og som børn, der har en historie med sig. Børnene bringer således nogle historier og erfaringer med sig ind i de forskellige og nye sammenhænge, som får betydning for deres deltagelse og måden, de forstår det fælles på. De konflikter og udfordringer, der knytter sig til børnenes ’fælles-skabelse’, ser ikke ud til umiddelbart at forsvinde, fordi børnene er rykket fra indskoling til mellemtrin og er blevet inddelt på nye måder. Dette er også en pointe i Staneks undersøgelse, hvor hun viser, hvorledes konflikter og positioner i børnehaven flytter med ind i skole og SFO. Ikke i entydig og direkte form, men som historiske erfaringer med deltagelsesmåder og muligheder, som får subjektive betydninger i mødet med nye fællesskabskonstellationer (Stanek, 2011). Det ser ud til, at Maikens erfaringer med at befinde sig i periferien af fællesskabet med dertilhørende begrænsede muligheder for få indflydelse og gøre sig gældende, får betydning for hendes skolelivsførelse, selvforståelse og deltagelsesmuligheder.

Selv om jeg iagttager andre sociale dynamikker og samspil, efter børnene er rykket videre til 3. klasse, hvor der ikke længere er udgrænsning og udskillelse på spil, så har Maiken en historie med sig, som får betydning for, hvordan hun forstår sig selv og de andres handlinger og grunde. Opdelingen af den pige-gruppe, hvor konflikterne ofte udspillede sig, har tilvejebragt andre betingelser og sociale muligheder. Jeg ser, at pigerne stadig søger hinanden, men også at de finder sammen med nogle af de andre børn, som de er kommet i klasse med. Der er ligesom noget, der blødes op, bevæger sig og skaber andre dynamikker og sociale muligheder. Jeg ser samspil, der fungerer, når Maiken er sammen med Olivia og nogle af de andre piger fra hendes klasse, ligesom jeg iagttager, at pigerne fra Maikens tidligere hold ikke fremstår som en samlet gruppe med markerede grænser i forhold til Maikens deltagelse. I relation til den før gengivne situation,

oplevede jeg, at pigerne gerne ville være sammen med Maiken, men at hun havde vanskeligt ved at se og forstå deres intentioner på baggrund af tidligere hændelser og erfaringer. Som jeg var inde på i det forrige kapitel, er det en længerevarende proces at ændre selvforståelse. Forandringen sker over tid, hvor selvforståelsen transformeres i relation til forandringer i praksis og det liv, den enkelte fører. Der er således et dialektisk forhold mellem selvforståelse og livsførelse, hvor de gensidigt influerer og informerer hinanden. Ole Dreier formulerer sig på følgende måde om dialektikken mellem selvforståelse og livsførelse:

” (...) we must ask how self-understanding and reflection inform and guide a person’s ongoing conduct of life, how a particular self-understanding is involved in conduction her life in practice, and how it challenges her conduct. But we must also ask how occurrences and issues in her conduct of life in practice affect and challenge her self-understanding. In fact, her self-understanding informs her conduct of life, but it also infused and challenged by it.” (Dreier, 2016: 25)

At der ikke umiddelbart finder en ændring sted i Maikens måde at deltage på, knytter sig til, at det tager tid at ændre selvforståelse, hvilket understreger det tidligere kapitels pointe om, at det kræver et temporalt perspektiv at få indblik i, hvordan ændringer i praksis får personlig betydning. Ændringen og dens betydning får jeg imidlertid indblik i, da jeg et halvt år inde i 3. klasse vender tilbage for at lave et livsformsinterview med Maiken. Da vi i interviewsituationen befinder os på indskolingens legeplads, taler vi om de vanskelige situationer, der udspillede sig netop her. I den forbindelse fortæller Maiken blandt andet, at de voksne ikke længere bestemmer, hvem de skal lege med i frikvartererne, men at det er op til børnene selv at arrangere lege og koordinere aftaler. I den forbindelse bliver jeg optaget af, hvorledes dette opleves af Maiken:

”Går det godt nok med at finde ud af det?”

”Ja, det er noget andet. Jeg synes, det går meget bedre, end det gjorde før.”

”Hvordan kan det være, at det har ændret sig, tror du?”

”Det er fordi, man er kommet i nogle nye klasser og fået nogle lidt andre venner. Jeg har fået Olivia, Eva og Henriette. Lærerne har også sagt til os, at de nogle gange skifter om på holdene for at se, hvad der er godt for os. Jeg synes i hvert fald, at det var rart at få en ny klasse.”

I interviewsituationen giver Maiken udtryk for, at hun ikke længere oplever vanskeligheder i fællesskabet, hvilket ser ud til at knytte sig til andre relationelle muligheder og en ændret deltagelsesstruktur. Maikens nye klasselærer fortæller at i forhold til, hvad der gjorde sig gældende tidligere, så er der kun tale om småkonflikter. De mindre konflikter optræder i de situationer, hvor Maiken ifølge klasselæreren føler sig uretfærdigt behandlet, eller hvor hun oplever at blive misforstået af de andre.

I den sidste periode af mit feltarbejde iagttager jeg ikke, at Maiken forlader de andre, mens hun råber og græder højlydt. Ligeledes iagttager jeg ikke vanskelige samspil og konflikter, hvor Maiken har svært ved at være med, bliver overset eller lukket ude. Hun deltager stadig fagligt engageret i undervisningen, men hendes bidrag ser ud til at blive forstået og mødt på en anden måde. Det ser således ud til, at deltagelsesproblematikkerne løsner sig, da de voksne bevæger praksis ved at skabe andre grupper, dynamikker og betingelser, der gør det muligt at løsne og lirke ved fastlåste samspil. Maikens måde at handle, organisere, koordinere og mingelere sit skoleliv på ændrede sig i sammenhæng med, at hun oplevede, at hun fik nye venner og andre deltagelsesmuligheder. Det er ikke en ændring, der, som tidligere nævnt, finder sted umiddelbart efter de nye inddelinger, men en forandring, der viser sig med tiden. Sådanne forandringer peger på, at hændelser i praksis influerer og udfordrer selvforståelsen, der endvidere får betydning for måden at føre skolelivet på (jf. Dreier, 2016). Det er således dialektikken mellem selvforståelse og skolelivsførelse knyttet til ændringer i praksis, der bliver væsentlige opmærksomhedspunkter i forståelsen af, hvorfor de konfliktfyldte samspil løsner sig, og Maikens vanskelige deltagelsesbetingelser ændrer sig i en udvidende retning.

Opsamling

Med henvisning til andre forskningsprojekter peger jeg i kapitlet på, at handlinger, der fra et tredjepersonsperspektiv kan virke voldsomme, mærkelige og ubegrundede, ser ud til at hænge sammen med børns oplevelser af udleverethed og dertilhørende begrænsede muligheder for at føre et sammenhængende skoleliv. Jeg begrebsætter processen som en gensidig synlighed og usynlighed, der knytter sig til børns forsøg på at blive bemærket og inddraget i en sammenhæng, hvor de oplever at blive forbigået, ignoreret og udelukket. I den forbindelse ser det ud til, at jo mere et barn oplever manglende rådighed i forhold til at ændre begrænsende betingelser, jo oftere

fremtræder de aggressive handlinger, og jo mere bliver handlingerne forklaret med henvisning til det individuelle barn. Problemforståelsen forskydes derved fra sociale dilemmaer og konflikter til forskellige slags individuelle problemer og en dertilhørende kategorisering af enkelte børn.

Skoleproblemer knytter sig til skolens historiske opgave og dertilhørende dilemmaer mellem at kvalificere optimalt og behandle lige. Det er en central pointe i kapitlet, at når skolens kvalificeringsopgave trues og læreres handlemuligheder indskrænkes, så ser det ud til, at forskelsbehandlinger træder i kraft på særlige måder, hvor problemerne bliver forstået individualiseret og mere entydigt. Skolens historiske sager og prioriteringskonflikter stiller sig som konkrete betingelser og modsigelser i praksis, hvor børn skal føre et sammenhængende skoleliv.

Konflikterne og Maikens vanskelige deltagelsesbetingelser ændrer sig i forbindelse med, at praksis bevæger sig. Nye opdelinger og sammensætninger af børnegruppen ser ud til at have betydning for, at der sker ændringer i deltagelsesstrukturer, deltagelsespræmisses, dynamikker, positioner og samspil. Ændringen knytter sig til, at Maiken bliver forstået og mødt på nye måder, der får betydning for hendes skolelivsførelse og selvforståelse. Dialektikken mellem selvforståelse og skolelivsførelse knyttet til ændringer i praksis bliver væsentlige opmærksomhedspunkter i forståelsen af, at de konfliktfyldte samspil løsner sig, hvilket peger på betydningen af at kunne arbejde med børns fællesskaber på fleksible måder.

Selvom der er mange problemstillinger, bevægelser og forandringer, der kunne være væsentlige at udforske nærmere og forstå bedre i deres sammenhæng, så stoppede mit feltarbejde på Sønderlundskolen kort efter livsformsinterviewet med Maiken. Det betyder, at jeg fik indblik i nogle forandringer, som jeg blev nysgerrig efter at udforske nærmere og forstå bedre, men som jeg ikke kan udfolde yderligere på nuværende tidspunkt. Forskning knytter sig til betingelser i praksis – betingelser der sættes mange steder fra og som medfører organisering, koordinering, justering og prioritering i forskningsarbejdet. I denne sammenhæng betød det, at feltarbejdet måtte afsluttes i en prioritering af det videre forskningsarbejde og muliggørelse af nærværende afhandling.

Kap. 10: Opsamlende diskussion

Indledning

Intentionen med dette afsluttende kapitel er at samle op på de problemstillinger, jeg har beskæftiget mig med gennem afhandlingens analyser, ved at trække de væsentligste aspekter og pointer frem. Man kan se dette afsluttende kapitel som en sammenfatning af afhandlingens vidensbidrag i relation til forskningsspørgsmålet, der, som tidligere præsenteret, lyder:

Hvad handler deltagelsesvanskeligheder om i skolen, når de udforskes gennem et børneperspektiv, og hvad hænger vanskelighederne sammen med?

I tilknytning til forskningsspørgsmålet har jeg undersøgt:

- 1) Hvordan kan inklusion forstås, når skolevanskeligheder analyseres fra børns perspektiver, og hvorledes kan denne viden bidrage til inklusionsforståelser, der får betydning for skolens hverdagspraksis?
- 2) På hvilken måde spiller forskellige former for organiseringer og opdelinger af børn ind i deres mulighed for at tage del i de faglige og sociale fællesskaber? Og hvilken betydning har opdelingerne for de professionelle handlemuligheder og rådighed i relation til deltagelsesproblematikker?

I det følgende vil jeg fremdrage og tydeliggøre de analytiske pointer, der fremgår i afhandlingens forskellige kapitler, og samle dem i en afsluttende diskussion, der berører forskellige aspekter af forskningsspørgsmålet og dets delspørgsmål. Formålet er at pege på sammenhænge, der kan bidrage til forståelse af, hvad deltagelsesvanskeligheder ser ud til at handle om i skolen, når vanskelighederne udforskes fra børns perspektiver. Som nævnt indledningsvist bidrager nærværende projekt ikke med handleanvisninger, metoder eller koncepter, og afslutningsvist fremskriver jeg ikke definitioner af og tilgange til, hvad inklusion er, og hvordan den bør praktiseres. I stedet er ambitionen at udvikle forståelser for sammenhænge, der kan føre frem til at få øje på usete og ubrugte muligheder i praksis (Dreier, 1996). Inden jeg trækker de forskellige analytiske pointer frem, vil jeg præcisere, hvilke problemstillinger afhandlingen tager op, taler ind i og forsøger at bidrage til.

En sammensat problemstilling

Afhandlingen tager afsæt i en politisk ambition om mere inklusion i folkeskolen på baggrund af en problematisering af omfanget af børn, der bliver ekskluderet fra folkeskolen og henvist til segregerede tilbud. Selv om skolerne lovmæssigt er forpligtet på at arbejde med inklusion, forekommer det uklart, hvilke problemer inklusion er et svar på. Denne uklarhed får blandt andet den betydning, at der eksisterer en bred vifte af inklusionsudformninger og -forståelser, der spænder fra *placeringer* af børn til forståelser af, at inklusion handler om nogle særlige *kvaliteter* ved den almene undervisning og børns fællesskaber.

I afhandlingens første kapitler pegede jeg på, at inklusionsbegrebet knytter sig til en historisk grundproblematik. Det er en problematik, der handler om, at skolen ikke har formået at være tilgængelig og relevant for alle børns deltagelse, og at forskningen har haft vanskeligt ved at begribe problemstillingen på dialektiske måder, hvor deltagelsesvanskeligheder knyttes til skolens mangesidede sager og institutionelle betingelser. Et historisk blik på skolens praksis viste, at den danske folkeskoles historie er en historie om selektions- og eksklusionsprocesser, hvor forskellige grupper af børn af forskellige grunde er blevet fremstillet som et problem i forhold til skolens arbejde. I kapitel 2 beskrev jeg, hvordan disse selektions- og eksklusionsprocesser knytter sig til skolens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave, der indebærer en modsætning mellem at kvalificere optimalt og behandle lige (Højholt, 1993; Ljungstrøm, 1984). Skolen er således en praksis, hvor børn bliver mødt forskelligt, forskelliggjort og differentieret på forskellige måder. En væsentligt pointe med den historiske fremstilling var at vise, at tilgængeligheds- og relevansproblematikken knytter sig til en praksis, der grundlæggende har haft problemer med at skabe adgang og lige muligheder for alle børn. Denne vinkel på problemstillingen får betydning for, at jeg i afhandlingen anvender begrebet 'skolevanskeligheder' for at betone, at deltagelsesvanskeligheder knytter sig til en skolepraksis med særlige historiske og modsætningsfyldte opgaver frem for individuelle børn, og hvad der kunne forstås som deres 'mangler' og 'særlige behov'.

Forståelsen af deltagelsesvanskeligheder som knyttet til skolens praksis peger på begrebsmæssige udfordringer i at forstå og undersøge sammenhænge mellem børns deltagelsesmuligheder, situerede samspil og skolens institutionelle betingelser. I kapitel 3 pegede jeg på, at selvom forskningen har gjort progressive forsøg på at forstå sammenhænge mellem den enkelte og konteksten, er der stadig en tendens til, at betingelsessiden og dialektikken ikke inddrages i problemforståelsen. Begreber og formuleringer som 'barrierer' (Ferguson, 2008) og

'interaction between factors' (Skidmore, 2008) illustrerer den begrebsmæssige udfordring i at forstå skoleproblemer på konkrete og dialektiske måder. Selvom megen forskning opfordrer til at 'inddrage konteksten' (Højholt & Schwartz, in prep.), så ligger der stadig en forholdsvis stor forskningsmæssig udfordring i at udvikle viden om, hvordan deltagelsesvanskeligheder opstår og udvikler sig for børn i situerede samspil knyttet til en skolepraksis med historiske problemstillinger og modsætningsfyldte krav.

Projektets udgangspunkt er, at denne forskningsmæssige udfordring må gribes og udforskes fra et førstepersonsperspektiv, som i dette tilfælde er børnenes. Det er med andre ord et decentreret blik på skolens grundproblematik, hvilket muliggør viden om, hvordan situationer i skolen kan blive problematiske for nogle børn. Børneperspektivet og kritisk psykologiske begreber som 'deltagelse' (Dreier, 1999, 2003, 2008; Højholt, 2006; Stanek, 2011) og 'livsførelse' (Dreier, 2008, 2016; Holzkamp, 1998, 2013a, 2016, Højholt, 2016; Højholt & Schraube, 2016) og deres dialektiske udgangspunkt gør det muligt at udforske, hvorledes samfundsmæssige strukturer og skolens mangesidede sager får personlig betydning i det levede skoleliv. Et særligt opmærksomhedspunkt er i den forbindelse, hvordan forskellige strukturer og organiseringsformer spiller ind i og får betydning for, hvordan deltagelsesvanskeligheder udvikler sig.

På tværs af de empiriske analyser

I nærværende afsnit trækkes tråde på tværs af de enkelte analyser for via det konkrete og varierede at lære om almene sammenhænge. Det almene knytter sig til at vise, hvordan ting hænger sammen i social praksis, og hvorledes konkrete deltagelsesvanskeligheder er forbundet med skolens historiske opgaver og problematikker. Viden i kvalitativ forskning er en viden om, hvordan ting hænger sammen i social praksis, hvilket fører til indsigt i dynamiske og modsætningsfyldte sammenhænge i social praksis (Dreier, 2006). Det er disse sammenhænge, som jeg i det følgende søger at tydeliggøre på tværs af de enkelte analysekapitler.

(U)synliggørelse – en dialektisk proces

På tværs af mine analyser ser det ud til, at vrede, grimme gloser og voldsomme handlinger knytter sig til afmagt og begrænsede muligheder for at få et skoleliv til at hænge sammen. I analyserne var det et aspekt, der gjorde sig gældende i forhold til Jesper (kapitel 6), Anders (kapitel 8) og Maikens

(kapitel 9) deltagelse og knyttede sig til oplevelser af at blive forbigået, ignoreret og udelukket af det fællesskab, som børnene forsøgte at blive en del af. I analyserne fremgik det, at Jesper og Anders deltager på måder, hvor de er særligt *synlige*, fordi de larmer og forstyrrer undervisningen og handler voldsomt og aggressivt over for de andre børn. Samtidig er det drenge, der forekommer *usynlige* som mulige kammerater, da de ofte bliver overset, ignoreret og undgået af de andre børn, og hvor udelukkelse fra fællesskaberne bliver daglige oplevelser. For Maiken stiller det sig lidt anderledes, da hun deltager relevant i undervisningsdagsordenen, som hun til tider 'overgør' (K. Kousholt, 2016), men ikke på måder, der får undervisningen til at bryde sammen. Maikens handlinger i form af gråd, 'surhed' og vrede kommer oftest til udtryk i forbindelse med frikvarterernes sociale kompleksitet og ulige muligheder, og hvor konflikterne trækkes med ind og 'stjæler' tid fra den faglige undervisning.

Fælles for de tre børn er, at de på en og samme tid er henholdsvis de allermest 'synlige' og 'usynlige' i skolens fællesskaber. I analyserne var det en central pointe, at 'det synlige' og 'det usynlige' ser ud til at udvikle sig i et dialektiske samspil: Jo mere børnene bliver overset og usynliggjort, jo mere synlige bliver de i form af voldsomme og aggressive handlinger, og jo mere bliver de ignoreret og undgået. Samtidig gør det sig også gældende, at problemerne har en tendens til at blive forstået individualiseret og relateret til nogle indre karakteristika og problematikker ved det enkelte barn, hvorved fællesskabet, dets dynamikker og skolens historiske sager forsvinder i forståelsen af vanskelighederne. Som jeg pegede på i kapitel 9, bliver denne tendens underbygget i andre studier af skoleproblemer (K. Kousholt, 2016; Morin, 2007; Røn Larsen, 2011). På tværs af afhandlingens analyser ser det ud til, at der er en sammenhæng mellem børns oplevelse af manglende rådighed i forhold til at ændre begrænsende deltagelsesbetingelser og forekomsten af aggressive handlinger. Vrede, 'surhed' og grimme gloser kan ses som subjektive måder at håndtere og føre et konfliktuelt skoleliv præget af manglende rådighed.

I analysen af Sofies deltagelse viste jeg, hvorledes usynlighedsproblematikken også er i spil i relation til hendes deltagelse. Jeg pegede i den sammenhæng på dialektikken mellem Sofies stille, tilbageholdende og 'usynlige' deltagelsesmåde og de andres måde at møde hende på. Det så ud til, at de andre børn med tiden oplever Sofie mere og mere mystisk samtidig med, at de møder hende på måder, hvor hun gøres mystisk. Dette viste jeg blandt andet ved at inddrage et eksempel, hvor Sofie står placeret mellem Cecilie og Hannah. Cecilie og Hannah taler sammen på en måde, hvor Sofie og hendes forsøg på at bidrage til samtalen forekommer ubemærket og overset. Som observatør fik jeg en oplevelse af, at Sofie metaforisk set blev talt 'igennem' og usynliggjort, som

om hun ikke var tilstede og stod midt imellem Cecilie og Hannah. Selvom Sofies deltagelsesmåde adskiller sig fra Jesper, Anders og Maikens, gør det sig gældende for alle fire børn, at deres deltagelsesmåde, der må ses i lyset af oplevelser af at blive lukket ude fra fællesskabet, samtidig bliver forklaringer på denne udelukkelse. Dette peger på, at det bliver væsentligt ikke at lade børns handlinger bliver *forklaringer* på vanskelige samspil og konfliktfyldte situationer, men at handlingerne giver afsæt for en nysgerrig *udforskning* af, hvad der er på spil blandt børnene i deres 'fælles-skabelse'. En udforskning, der samtidig sætter fokus på, at børns samspil finder sted i en ganske særlig historisk kontekst, som børnene sammen forholder sig til, og hvor de forsøger at føre et sammenhængende skoleliv.

Forskellige muligheder i en modsætningsfyldt praksis

Jesper, Sofie, Anders og Maikens vanskeligheder med at føre et skoleliv, hvor de kan skabe sammenhæng mellem personlige engagementer og skolens dagsorden, hænger sammen med, at de deltager i noget modsætningsfyldt. Det modsætningsfyldte knytter sig til skolens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave, der får den betydning, at børn bliver forstået, mødt og vurderet forskelligt (Højholt, 1993, Ljungstrøm, 1984). I disse vurderinger ser dygtighed og social baggrund ud til at spille ind, hvorved børns handlinger får forskellige betydninger alt efter, hvem der handler. I kapitel 6 pegede jeg på, at drengene Tobias og Jespers måde at deltage på i undervisningen bliver forstået forskelligt og derigennem bliver drengene mødt forskelligt, selv om drengenes handlinger ligner hinanden. Forskellen ser ud til at hænge sammen med, at Tobias fremstår som en fagligt dygtig elev, der kan mingelere sit skoleliv på måder, hvor hans sociale engagementer hænger sammen med skolens undervisningsdagsorden ved at tviste dygtighed med sjov og ballade. Anderledes ser det ud for Jesper, hvor social baggrund og kategoriseringer ser ud til at få den betydning, at hans handlinger bliver forstået mere entydigt som balladehandling, der er ødelæggende for undervisningen og klassens sociale liv. Denne forskel og forskelliggørelse kommer også til syne i forbindelse med rundboldkampen i idrætsundervisningen, hvor særlige forståelser og kategoriseringer blander sig med den konkrete konflikt. Konflikten forskubber sig derved fra at være et spørgsmål om to drenges uenighed om rækkefølgen i køen, til at blive et spørgsmål om skolens håndtering af Jesper, og hvad der forekom at være hans særligheder.

I afhandlingens analyser har det været væsentligt at forstå deltagelsesvanskeligheder som knyttet til skolens historiske opgaver, der får den betydning, at børn bliver mødt forskelligt,

forskelliggjort og derved gives ulige muligheder. Faglig dygtighed spiller ind i skolens måde at forstå og møde børn på, fordi dygtighed knytter sig til skolens historiske kvalificeringsopgave. I analyserne pegede jeg på, at når kvalificeringsopgaven trues på grund af vanskelige samspil præget af afmagt og læreres manglende rådighed i forhold til at kunne ændre situationen, er der en tendens til, at problemerne bliver individualiseret og knyttet til specifikke børn. I de situationer ser det ud til, at skolens historiske modsætning mellem at kvalificere optimalt og at behandle lige udvikler sig til konflikter, hvor forskelsbehandlinger træder frem på særlige måder ledsaget af mere entydige forståelser og kategorielle opdelinger af børnene. Skoleproblemer forskydes i de tilfælde fra vanskelige samspil og sociale dynamikker til forskellige slags individuelle problemer.

Kvalificering og vurdering knytter sig til skolens praksis og får ligeledes betydning for børnenes måder at være sammen på. De sociale konflikter, der udvikler sig i børnenes samspil, handler ikke alene om 'pigefnidder', præferencer og popularitetsmuligheder, men også om kollektive måder at forholde sig til skolens historiske dagsordener. Når Sofie bliver ladet alene tilbage ved bordet eller forbigået af de andre børn i undervisningen, hænger det sammen med, at fravalg og tilvalg finder sted i en praksis, hvor dygtighed – og vurdering af dygtighed – er på spil. Det er en praksis, hvor det er vigtigt, at børnene præsterer på et vist fagligt niveau, og hvor børnene synes at være bevidste om dette aspekt ved skolelivet. At de er bevidste om dette, fremgår i mange situationer i løbet af en skoledag og kommer til udtryk på mange og varierende måder. Jeg ser det blandt andet ved børnenes forlegenhed, når de står ved tavlen; oplevelse af situeret udsathed, når de ikke kender svaret eller kan svare fyldestgørende på lærerens spørgsmål. Eller i situationer, hvor jeg ser børn forsøge at 'gemme' sig for at undgå at blive spurgt eller udvalgt til at løse en opgave.

Som jeg pegede på i analysen, kan det være væsentligt for børnene at opsøge de børn, der fremstår fagligt dygtige, da det ser ud til at give adgang til undervisningsdagsordenen og en positiv vurdering af ens deltagelse. Ligeledes viste jeg i analysen af Maikens deltagelse, at faglig dygtighed ikke må 'overgøres' (K. Kousholt, 2016). Dette peger på, at i skolen skal børn håndtere modsætningsfyldte krav om at præstere høj faglighed, men på måder, hvor de ikke 'overgør' skolens læringsdagsorden og bliver *for* ivrige i denne læringsbestræbelse og synliggørelse af dygtighed. Det ses, at børn har forskellige muligheder for at håndtere de modsætningsfyldte krav og forskellige betingelser for at organisere, koordinere, justere og mingelere deres skoleliv, så dygtighed og socialt engagement i 'fælles-skabelsen' hænger sammen og ikke medfører konfliktfyldte situationer.

I analysekapitlerne er det en gennemgående teoretisk pointe, at 'det fælles', som børnene deltager i, ikke er ens, men stiller sig forskelligt for forskellige børn knyttet til deres position og sociale muligheder (Kousholt, 2006). Børnene står ikke lige i forhold til at tage del i skolens sociale liv, og det er denne sociale ulighed, som de forskellige initiativer i forhold til skolens arbejde med børns relationer og samspil for frikvartererne kan ses i lyset af. Det har været et gennemgående opmærksomhedspunkt i analysekapitlerne, at frikvartererne er forbundet med komplicerede processer, forhandlinger, inddragelse, udelukkelse og flertydige samværsregler blandt børnene, der knytter sig til ulige muligheder og kategorielle opdelinger i undervisningssammenhænge. De komplicerede processer og forhandlinger, som finder sted i frikvartererne, hænger sammen med skolens faglige dagsordener, hvori nogle børn kan forbinde sociale engagementer og faglige præstationer, hvorimod andre børn kan havne i vanskelige kategorier og blive mødt på mere entydige måder, der får betydning for deres deltagelsesmuligheder i de mere 'frie' situationer. At det faglige og skolens kategorielle opdelinger spiller sammen med børnenes indbyrdes dynamikker, er en pointe, der synliggøres i analysen af Anders' deltagelse i kapitel 8. I analysen viste jeg, at en anden opdeling af børnegruppen, gav Anders 'læringsro' (Stanek, 2011), så han blev bedre til at klare de faglige krav, hvilket fik den betydning, at han blev forstået og derigennem mødt på en anden måde af både børn og voksne. Anders blev således forstået som en, der kunne deltage og bidrage relevant ind i en undervisningsdagsorden, hvilket så ud til at få betydning for Anders' deltagelse i andre sammenhænge.

Situeret udsathed

I afhandlingen har jeg været optaget af, hvordan man kan forstå og begrebssætte de vanskeligheder, der udvikler sig for nogle børn i skolens praksis, hvilket knytter sig til historiske udfordringer i såvel praksis som forskning. Denne optagethed har tilvejebragt refleksioner over begrebet 'udsat position', da begrebet gør det muligt at knytte udsathed til positioner i praksis frem for til individuelle børn. I kapitel 7 satte jeg specifikt fokus på begrebet med afsæt i analyser af Sofies deltagelse i de situationer, der ser ud til at tilvejebringe en udsat position, idet hendes deltagelse er karakteriseret ved en stor usikkerhed i forhold til at høre til og være en del af fællesskaberne. Det var en pointe i kapitlet, at Sofie overordnet set deltager fra en udsat position, men samtidig opstår der i løbet af skoledagen situationer, hvor denne udsathed bliver synliggjort og sat i spil på særlige måder, hvor Sofie meget konkret oplever usikkerheden, da hendes deltagelse er betinget af de andres villighed til at invitere med og åbne op. Metaforisk beskrev jeg disse

situationer som en oplevelse af, at Sofies sociale liv bliver kastet op i luften med en forhåbning og formodning om, at nogen vil strække armene frem og gribe. Metaforen illustrerer den smertefulde oplevelse, situationen indebærer, hvis nogen ikke 'griber' og inviterer med. I den sammenhæng beskrev jeg en udsat position som oplevelser af at være udleveret til situationens præmisser.

Som jeg ser det, er det væsentligt at fremhæve, at udsathed knytter sig til specifikke *situationer* i skolen, som samtidig kan få betydning i andre sammenhænge. Med teoretiske forståelser af positioner som altid lokaliserede (Dreier, 2008) bliver det muligt at forstå udsatte positioner som knyttet til skolens praksis, dens historiske dobbeltheder og modsætninger, der både gør sig gældende i det konkrete og specifikke, men også rækker ud over den enkelte situation. Endvidere hænger de enkelte situationer sammen qua den enkeltes skolelivsførelse, hvorved børnene bringer nogle erfaringer med sig ind i nye sammenhænge. Ikke i entydig og direkte form, men som nogle historiske erfaringer med deltagelsesmåder og muligheder, som får subjektiv betydning i andre situationer og sammenhænge (Stanek, 2011). Forståelsen af, at børn bringer erfaringer med sig, illustrerede jeg i kapitel 9, hvor Maikens tidligere oplevelser af at blive fravalgt og ignoreret får betydning for, at hun i en anden situation føler sig rigtig meget uden for. Endvidere kom betydningen af tidligere oplevelser og erfaringer til udtryk i analysen af Anders' deltagelse i en idrætsundervisning. I analysen pegede jeg på, at Anders' oplevelser fra det forudgående frikvarter med at blive udelukket og ekskluderet af drengenes fællesskab ser ud til at få den betydning, at Anders i den efterfølgende undervisning slår og er voldsom over for de selvsamme drenge.

At det bliver væsentligt at knytte udsathed til specifikke *situationer*, hænger sammen med mine analyser af de deltagelsesvanskeligheder, der udvikler sig for nogle børn. I kapitel 6 viste jeg, at børnene er optaget af fællesskabets dynamikker, og hvad der konkret er på spil i den 'fællesskabelse'. Det fælles, som børnene er sammen om og bidrager til, ser forskelligt ud og får forskellige betydninger for børnene knyttet til forskellige positioner og ulige muligheder (Kousholt, 2006). I afhandlingens analyser peger jeg på, at det ikke er en stabil og homogen størrelse, som Jesper er orienteret imod og forsøgte at deltage i. Tværtimod ser det, han deltager i, meget forskelligt ud, knyttet til forskellige situationer og læreres forskellige rammesætninger af det fælles. En analytisk pointe var, at Jesper forsøgte at deltage relevant i det, der aktuelt var på spil blandt børnene, og at hans 'balladehandlinger' var knyttet til kaotiske og konfliktfyldte situationer, hvor flere børn deltog på lignende måde. Det var således de enkelte konfliktfyldte situationer, der fik stor betydning for Jespers deltagelse og de vanskeligheder, der udviklede sig

for og omkring ham. Det var i situationer præget af konflikter og læreres afmagt, at Jesper blev særlig udsat, hvilket knyttede sig til, at hans 'balladehandlinger' blev forstået og derigennem mødt på en anden måde end de andre børns handlinger. Analysen af forløbet omkring Jesper viser afhandlingens pointe om, at i konfliktfyldte situationer, hvor skolens kvalificeringsdagsorden trues, og afmagten indfinder sig, er der en tilbøjelighed til, at problemer bliver forstået på reducerede måder og knyttet til en problematisering og kategorisering af enkelte børns deltagelse. Endvidere er det en vigtig pointe i afhandlingen, at problematiske situationer har en tendens til at overskygge det, der faktisk lykkes.

Inklusion – hvordan kan vi forstå?

Ovenstående afsnit havde til hensigt at samle op på og fremhæve væsentlige aspekter af, hvad deltagelsesvanskeligheder ser ud til at handle om i skolen, når vinklen på skolelivet er børnenes. Igennem afhandlingens analyser har det været en væsentlig og gennemgående pointe, at den enkeltes deltagelsesmuligheder knytter sig til situerede samspil i en historisk praksis med modsætningsfyldte sager, og at deltagelsesvanskeligheder hænger sammen med skolens prioriteringskonflikter og strukturering af sin opgave. I nærværende afsnit vil jeg prøve at samle op på afhandlingens pointer i forhold til, hvordan vi kan forstå inklusionsbegrebet, når skolens praksis udforskes derfra, hvor barnet er placeret. Diskussionen af inklusionsbegrebet knytter sig til, at både i forskning og i praksis er det vanskeligt at begrebssette, hvad inklusion handler om i det levede skoleliv. Vanskeligheden knytter sig til, at det forekommer uklart, hvad inklusion egentlig er et svar på og dermed hvilke problemstillinger, inklusionen retter sig mod at håndtere. Jeg er optaget af inklusion som knyttet til deltagelsesmåder, hvor børn ikke blot er til stede, men oplever at blive inddraget i og få indflydelse på den 'fælles-skabelse' og derved får en oplevelse af, at skolen forekommer tilgængelig for deres deltagelse. Inklusion bliver i denne sammenhæng ikke alene et spørgsmål om at være med, men om *måder* at deltage på.

I afhandlingens analyser går det igen, at de voksne har blik for de børn, der har vanskeligt ved at være med, og at de forsøger at håndtere problemerne ved at inndele og sammensætte i forskellige gruppekonstellationer. Det går imidlertid også igen i analyserne, at inddeling og sammenkoblinger ikke altid virker efter hensigten og kan få uintenderet betydning. I analyserne af Sofie, Anders og Maikens deltagelse er der eksempler på, at udskillelse og eksklusion hænger sammen med de valg og sammenkoblinger, som har fundet sted i undervisningen og været initieret

af læreren, men hvor børnene ikke har fået hjælp til, hvordan de skal inddrage hinanden i det fælles. Når børn bliver 'koblet' sammen uden hjælp til, hvordan de skal få samspillet til at fungere, så knytter det sig for mig at se til, at fællesskabet bliver forstået som en enhed og netop ikke som en 'fælles-skabelse'. Den sproglige fremstilling 'fælles-skabelse' anvender jeg for at understrege det dynamiske og processuelle samt det forhold, at der ikke er tale om en entydig og harmonisk enhed (Kousholt, 2006). Begrebet 'fælles-skabelse' peger på, at fællesskabet er noget, der hele tiden gøres – det skabes, vedligeholdes og transformeres gennem deltagerens aktive handlinger (Brinkmann, 2011) – og det er denne proces, børn skal have hjælp til at tage del i og bidrage til. I forbindelse med Sofies deltagelse i et gruppearbejde, hvor hun sammen med to andre piger skal bygge en drage, viste jeg nødvendigheden af at hjælpe børn med inddragelse i den 'fælles-skabelse', og i den forbindelse pegede jeg endvidere på nødvendigheden af at arbejde med inklusionsforståelser, der gør det muligt at analysere forskellige aspekter ved deltagelsen.

Med inspiration fra den kritisk psykologiske børneforskning og dens arbejde med at teoretisere børns læring og udvikling som knyttet til *inddragelse* i, *bidrag* til og *indflydelse* på sociale fællesskaber (Højholt, 2001, 2016) argumenterede jeg i kapitel 7 for, at begreberne gør det muligt at skærpe blikket for forskelle, variationer og kvaliteter i deltagelsen, hvorved begreberne kan bidrage til inklusionsforståelser, så inklusion ikke alene handler om placeringer, men om måder at tage del i det fælles på. Afhandlingens analyser giver anledning til at pege på, at inklusion i en skolesammenhæng ser ud til at handle om fællesskaber, der er tilgængelige for det enkelte barns bidrag og indflydelse, og som medvirker til oplevelsen af rådighed og værdighed. Med værdighedsbegrebet hentyder jeg til, at den enkeltes bidrag og grunde bliver forstået i sammenhæng med deltagelsesbetingelser i praksis frem for abstrakte og entydige kategorier. Endvidere ser det ud til at betyde noget for inklusionsmuligheder, at deltagelsespositioner i 'fællesskabelsen' er bevægelige.

Forståelse af inklusion som knyttet til inddragelse, bidrag og indflydelse peger på, at det bliver en væsentlig pædagogisk (inklusions)opgave at hjælpe børn med at tage del i den 'fælles-skabelse', men også at arbejde med fællesskabets måde at fungere på, hvor børns forskellige bidrag bliver mødt på værdige måder. I kapitel 8 viste jeg, hvorledes et sådant arbejde kunne se ud i forhold til, hvordan LISBETH hjælper Anders med at deltage på måder, hvor han er til stede blandt de andre, tager del i arbejdet og bidrager til opgaveløsningen samtidig med, at hun arbejder med fællesskabet måde at modtage bidragene på. I situationen, hvor Anders skulle arbejde sammen med andre børn i en mindre gruppe, var Anders ikke blot *koblet til* gruppen, men fik hjælp til at

deltage på relevante og kvalitative måder ved at blive inddraget i og bidrage til arbejdet og derigennem få en fornemmelse af indflydelse på det, der fandt sted. LISBETH gjorde således Anders 'synlig' på en positiv måde, hvor han bidrog relevant ind i det, børnene var sammen om. Sådanne situationer og deltagelsesmåder ser ud til at lirke ved og bryde med kategoriseringer og problemforståelser, der kan forekomme entydige og fastlåsende. Desuden peger det på betydningen af, at de voksne har mulighed for at arbejde med situationerne gennem organiseringer og samarbejde, så det bliver muligt at forstå og møde børn på nye måder.

På tværs af analyserne har jeg vist, at for børnene ser deltagelsesvanskelighederne ud til at handle om udelukkelse og fravalg i skolens fællesskaber knyttet til ulige muligheder, hvilket jeg begrebsatte som en 'usynlighedsproblematik', der til tider kom til udtryk som en 'synlighedsproblematik'. I praksis har det været en udbredt tilgang at trække børn ud af fællesskabet for at arbejde med deltagelsesproblemer andre steder end i de sammenhænge, hvor de udspiller sig. Inklusionsbestrebelse ser i flere tilfælde at være opbygget med afsæt i en logik om, at først må man ekskludere for efterfølgende med en såkaldt 'kompensatorisk pædagogik' hjælpe børnene ind igen (Hjørne, 2000; Morin, 2007, Røn Larsen, 2011). Som jeg påpegede i kapitel 7 med reference til Maja Røn Larsen, så har vi "været vant til at arbejde med de børn, der faldt ud af fællesskabet, men vi har ikke arbejdet med det, de faldt ud af" (Røn Larsen, 2011b: 177).

Det, børnene 'falder ud af', skal forstås bredere end samspil, der går skævt, og børn, der bøvler med at være med, bliver udelukket og ekskluderet af fællesskabet. Det handler om sociale processer og dynamikker, der finder *sted* i en særlig historisk kontekst. Stedet – både forstået som skolepraksis og dens fysiske manifestation og strukturering – får således betydning for de dynamikker, der skaber, transformerer og vedligeholder den 'fælles-skabelse'. I analysen af Jespers deltagelse viste jeg, at social baggrund, skoleskift, organiseringen af hjælpen, skoleklassen som social struktur, læreres arbejdsbetingelser, kategoriseringer, problemforståelser, forskelliggørelse og en forældregruppe, der synes at være orienteret mod, at Jesper ikke skulle være en del af klassen, blev væsentlige dynamikker i den proces, der førte til, at skolen opgav at skabe deltagelsesmuligheder for Jesper. Analysen af forløbet med Jesper peger således på, at der er noget, vi kan kigge efter, og nogle dynamikker, vi kan arbejde med, når det gælder skolens grundproblematik og dens historiske selektions- og eksklusionsprocesser.

På tværs af analyserne gør det sig gældende, at det er i de konkrete situationer, når deltagelsesmulighederne indsnævres, og konflikterne udspiller sig, at børn har brug for de voksnes

hjælp. I den sammenhæng ser det ud til at have betydning, at de voksne har mulighed for at udforske børns samspil og derigennem få viden om, hvordan de bedst hjælper børnene i de konkrete situationer. I kapitel 7 fremgik det, at ifølge RIKKE er forudsætningen for at håndtere problemerne, at man som lærer har *set* dem. Det er ikke flere koncepter eller metoder, hun efterspørger i forbindelse med at hjælpe børn i vanskeligheder, men muligheden for i de konkrete øjeblikke at *se* børnenes samspil for på den baggrund at kunne vejlede dem og arbejde med fællesskabets måde at modtage den enkeltes bidrag på. Muligheden for at se og udforske problemer knytter sig til, hvad der forekommer at være skolens hovedopgave, dens strukturering og organisering, der får betydning for de voksnes rådighed og mulighed for at arbejde med de vanskeligheder, der opstår og udvikler sig for børnene.

Rådighed som knyttet til strukturelle betingelser

I analyserne af Jesper, Sofie, Anders og Maikens deltagelse og de vanskeligheder, der udvikler sig for og omkring dem, viste jeg, at mange af deltagelsesproblemerne var knyttet til frikvarterernes sociale kompleksitet. Det slog mig, hvor svært det kan være at holde frikvarter. Det er ikke bare børn, der leger og holder pause fra undervisningen, men børn der orienterer sig i det sociale livs kompleksitet og forholder sig til skolens modsætningsfyldte dagsordener og krav. På tværs af de to skoler er det en gennemgående skoleproblematik, at børnene i flere situationer er overladt til selv at få det sociale liv til at fungere. At børnene ofte alene skal håndtere frikvarterernes sociale kompleksitet, knytter sig til skolens organisering af sin opgave, og hvad der i denne sammenhæng forstås at være dens hovedopgave. Som jeg løbende har været inde på i afhandlingens analyser, så får skolens prioriteringer og opdelinger betydning for de voksnes muligheder for at hjælpe børnene i de 'frie' situationer.

Et gennemgående opmærksomhedspunkt i analysen har været, hvordan forskellige organiseringsformer og opdelinger har betydning for børnenes deltagelsesmuligheder. Det har med andre ord været en interesse i at udforske, hvordan skolers organiseringsformer spiller ind i og får betydning for, hvordan deltagelsesvanskeligheder udvikler sig. Som jeg har vist i analyserne, er der flere forhold og dynamikker, der spiller sammen, både i de situationer, hvor problemforståelserne låser sig, og i situationer, hvor det bliver muligt at lirke og løsne ved fastlåste samspil. Der er således ikke tale om et årsags-virkningsforhold eller om entydige forståelser af, hvordan ting hænger sammen, udvikler sig og får betydning. I det forrige kapitel pegede jeg på

nogle dynamikker, som det kan være væsentligt at kigge efter og arbejde med i forhold til, hvordan ting udvikler sig. Dynamikkerne er ikke 'fritsvævende', men virker i en praksis med historiske problemstillinger og dagsordener, der forsøges håndteret og struktureret på særlige måder. Jeg vil i det følgende trække de diskussioner frem fra afhandlingen, der sætter fokus på, hvorledes skolernes struktureringer af børns fællesskaber ser ud til at få betydning for, hvorledes deltagelsesvanskeligheder udvikler sig.

På den ene skole bliver børnene inddelt i aldersopdelte skoleklasser, hvor børnene typisk er sammen hele deres grundskoleforløb. Som jeg pegede på i analysen, betyder denne struktur og organisering, at læreren i de fleste situationer står alene i klassen i forhold til at håndtere de mange problematikker og dilemmaer mellem mange forskellige slags hensyn og støtte til forskellige børn. Det er hele tiden en afvejning af enkelte børn i forhold til børnegruppen og en prioritering af, hvorledes tid og hensyn skal fordeles. Der knytter sig således mange dobbeltheder og dilemmaer til læreres arbejde og mulighed for at få undervisningen til at hænge sammen (Mardahl-Hansen, in prep.), og min pointe var i den sammenhæng, at denne kompleksitet er det op til den enkelte lærer at håndtere i situationerne, fordi organiseringen indebærer, at læreren som professionel og ansvarlig voksen oftest er alene i klasseværelset. Af mine analyser fremgår det, at det er en vanskelig opgave for læreren at få de forskellige og til tider modsætningsfyldte aspekter til at hænge sammen, hvilket til tider skaber situationer præget af afmagt. Afmagten så jeg tage form af skæld ud, opgivelse og en manglende hjælp til de børn, der har brug for det. I analysen var det en pointe, at der er en sammenhæng mellem læreres afmagt og konflikterne for og omkring Jesper.

Analysen viste, at forløbet omkring Jesper og Sofies deltagelse var præget af opgivelse. Opgivelsesaspektet knytter sig ikke alene til skolens opgivelse og læreres entydige forståelser, men gælder mange parters opgivelser – heriblandt også børnenes opgivelser af hinanden. I analysen anvendte jeg begrebet 'opgivelse' med en forståelse af, at det er noget, der sker i en proces, hvor forskellige forhold spiller sammen på måder, der indebærer, at handlemuligheder indskrænkes og rådigheden mindskes. I forhold til Sofie fik jeg indtryk af, at børnene med tiden opgiver at få Sofie med og involveret i klassens 'fælles-skabelse', ligesom Sofie tilsyneladende også opgiver at blive inddraget og gøre sig gældende. Den gensidige opgivelse ser ud til at få den betydning, at i løbet af de to år, jeg fulgte klassen, bliver Sofie mere og mere udgrænset, usynlig og særliggjort i klassefællesskabet. Denne særliggørelse hænger som tidligere omtalt sammen med, at hun bliver forstået og mødt på entydige måder, og at det samtidig ser ud til, at Sofie handler på måder, der bekræfter det entydige.

Børns opgivelse af hinanden var også et aspekt, der gjorde sig gældende i forhold til Anders og Maikens deltagelse. Kapitel 8 indeholdt flere empiriske eksempler på, hvordan Anders med tiden ser ud til at blive opgivet som mulig kammerat, hvilket blandt andet kom til udtryk i børns bemærkninger om, at ”Anders har ikke nogen venner, for han ødelægger alle ting.” I kapitel 8 og 9 beskrev jeg, hvorledes en ændret opdeling af børnegruppen ser ud til at få betydning for, at der bliver sat andre processer og dynamikker i gang end opgivelse og udskillelse. De vanskeligheder, der udspillede sig for og omkring Anders og Maiken, løsner sig, og deltagelsesmulighederne udvider sig. Det så ikke ud til, at den ændrede organisering virkede udvidende i sig selv og umiddelbart, men at organiseringer gav mulighed for, at andre forhold kunne spille sammen på nye måder, der lirkede og løsede ved fastlåste samspil. At ændringen ikke fandt sted umiddelbart, forklarede jeg ved hjælp af de teoretiske begreber ’livsførelse’ (Dreier, 2008, 2016; Holzkamp, 2013a; 2016) og ’selvforståelse’ (Dreier, 2008, 2016) og dialektikken herimellem. Begreberne gjorde det muligt at forstå det forhold, at selvforståelsen ikke er noget, der ændres fra den ene dag til den anden, men at forandringen sker over tid, hvor tidligere selvforståelser transformeres i relation til forandringer i praksis og det liv, den enkelte fører.

De ændringer, der forekom i forhold til Anders og Maikens deltagelse, kan lære os noget om, hvad problemerne hænger sammen med, og hvad der ser ud til at være vigtigt at forstå. Analyserne viste, at der er flere forhold, der spiller sammen over tid, hvor rådighed i form af at kunne ændre, reorganisere, opdele, koordinere og samarbejde på fleksible måder ser ud til at være væsentlige betingelser for at håndtere og arbejde med de situationer, hvor børn er i vanskeligheder. På baggrund af analyserne ser det ud til, at de voksne på de to skoler har forskellige betingelser for at arbejde med deltagelsesvanskeligheder og konflikter i børns skoleliv. Betingelsessiden knytter sig til skolernes organisering af børns fællesskaber og de professionelle samarbejder, og betingelserne knytter sig til skolernes materialitet. I kapitel 6 og kapitel 8 havde jeg fokus på skolernes fysiske rum og deres indretning med afsæt i en forståelse af, at rum ikke blot er beholdere eller rammer om børns deltagelse i skolen, men medkonstituerende for det, der finder sted og muliggøres blandt børn og voksne. I analysen viste jeg, at det har betydning for læreres handlemuligheder, om rum er udformet med henblik på bevægelse og skiftende børnefællesskaber med mobilt møblement, der gør det muligt at ind- og opdele rummene i større eller mindre arealer på fleksible måder. At inddrage skolens rum i analysen gjorde jeg for at pointere, at rådighed også knytter sig til materialitet, der både kan virke begrænsende og muliggørende for deltagerne

håndtering af skolens modsætningsfyldte sager. Der er således flere forhold, der spiller sammen i forløb og får betydning for, hvordan skoleproblemer opstår, udvikles, forstås og håndteres.

I afhandlingen har jeg løbende peget på, at det i forskning og i praksis forekommer uklart, hvilke problemer inklusion er et svar på. I relation til skole har jeg begrepsat problemerne som deltagelsesvanskeligheder med en dertilhørende teoretisk forståelse af deltagelsens dobbelthed, der gør det muligt at forstå vanskeligheder som knyttet til den enkeltes deltagelse og den kontekst, hvori deltagelsen finder sted. I arbejdet med analyserne har jeg imidlertid i højere grad begrepsat problemerne som skolevanskeligheder for at skubbe opmærksomheden mod skolepraksis frem for individuelle børn, og hvad der kunne forstås som deres 'særlige behov'. Med afsæt i afhandlingens analyser vil jeg derfor argumentere for, at inklusion må forstås i lyset af skolens historiske og modsætningsfyldte opgaver, der får den betydning, at børn bliver forstået forskelligt og forskelliggjort. Inklusion retter sig derved mod at håndtere et grundlæggende problem i skolens praksis, der handler om, at børn historisk set ikke får lige muligheder.

Afslutning

Som jeg skrev indledningsvist, skal afhandlingen læses som et bidrag til at *forstå*, hvad deltagelsesvanskeligheder ser ud til at handle om i skolen. Hensigten er at blive klogere på en historisk problemstilling knyttet til skolens tilgængelighed og relevans ved at undersøge variationer over denne almene problemstilling, og hvad den hænger sammen med i social praksis. I projektet havde jeg udvalgt to børnegrupper på to folkeskoler, som jeg fulgte i en periode på to år, og i afhandlingen har jeg særligt fokuseret på fire børn. De fire børn har via deres skolelivsførelse lært mig noget om, hvordan skolens strukturer og historiske sager stiller sig som betingelser, som børn og voksne handler, koordinerer, justerer, prioriterer og mingelerer skolelivet i forhold til. Selv om jeg fulgte relativt få børn og udforskede specifikke situationer, så kan det særlige og specifikke lære os noget om almene sammenhænge, da de konkrete situationer hænger sammen i sociale praksisstrukturer.

I afhandlingen har jeg løbende argumenteret for, at deltagelsesvanskeligheder må analyseres som knyttet til en særlig praksis med historiske og modsætningsfyldte opgaver. Den forskningsmæssige udfordring består således i at udvikle begrebmæssige muligheder for at forstå sammenhænge mellem deltagelsesmuligheder, situerede samspil og institutionelle betingelser. Jeg har i den forbindelse peget på livsførelsesbegrebet som en tilgang til at forbinde og analysere

sociale betingelser på konkrete måder og derved få indsigt i, hvordan betingelser får personlig betydning. I den sammenhæng fandt jeg det berigende for analyserne og min mulighed for at få øje på skolepraksis at udforske skolens mangesidede sager via et livsførelsesbegreb. Skolens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave, som tilgængeligheds- og relevansproblematikken må ses i lyset af, får betydning for, at ikke alene skal børnene føre et skoleliv i nogle samfundsmæssige strukturer, men også i en praksis, der forskelliggør og stiller børn forskelligt, og hvor børns handlinger får forskellige betydninger alt efter, hvem der handler.

Afhandlingen har bidraget med forståelser af sammenhænge, der forhåbentligt kan give afsæt for yderligere udforskning, diskussioner og begrebsudvikling i forhold til at forstå de sociale praksisser, hvori skolevanskeligheder opstår og udvikler sig. Afslutningen på afhandlingen betyder ikke, at dens 'resultater' er faste og afsluttede, men netop åbne og bevægelige, hvilke Ole Dreier pointerer i forbindelse med hans udlægning af kvalitative undersøgelsers vidensbidrag:

”Det betyder, at resultaterne af kvalitative undersøgelser ikke er faste og afsluttede resultater men åbne og uafsluttede fænomener, aktiviteter, relationer og praksisser, der ikke kan gives nogen endegyldig og komplet definition på.” (Dreier, 2006: 18)

Jeg håber, at de forståelser, der er udviklet i arbejdet med nærværende afhandling, bidrager til at få øje på ubrugte muligheder og mulige veje at gå i en kompleks og konfliktuel skolepraksis. Ikke veje, der fører udenom problemerne eller opløser dem, men veje, der gør det muligt at forholde sig nysgerrigt og udforskende til, hvad skoleproblemer handler om og hænger sammen med i praksis. I den forbindelse er det min forhåbning, at afhandlingens forståelser, begreber og pointer kan virke ind i arbejdet med inklusion og i forhold til børn, der bliver udpeget som problematiske eller særlige, og som oplever store personlige vanskeligheder i skolen.

Referencer

- Afrapportering af inklusionseftersyn, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016): <http://www.videnomlaesning.dk/media/2035/afrapportering-af-inklusionseftersynet.pdf>
- Ainscow, M. (2008). Udvikling af inkluderende praksis og kultur. I: Alenkær, R. *Den inkluderende skole – en grundbog*, (s. 139-159). København: Frydenlund.
- Ainscow, M. Boothe, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Alderson, P. (2000). Children as Researcher: the Effects of Participation Rights on Research Methodology. In: P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with Children*. (p. 241-257). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Alenkær, R. (2009): Klasseledelse i et inkluderende perspektiv. I: Jensen, E. & Løw, O. I: *Klasseledelse – nye forståelser og handlemuligheder*, (s. 202-217). København: Akademisk Forlag.
- Alenkær, R. (2008). Udvikling af inkluderende praksis og kultur. I: Alenkær, R. *Den inkluderende skole – en grundbog*, (s. 183-206). København: Frydenlund.
- Allen, J. (2016). Præsentation ved None Excluded Conference 28 January 2016: Lectures: http://docs.wixstatic.com/ugd/2426da_a0b4ccb5042c4660b4ef5d5eb1e08e7d.pdf
- Amilon, A. (2015). *Inkluderende skolemiljøer. Elevernes roller*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Andenæs, A. (1991). Fra undersøgelsesobjekt til medforsker? Livsformsinterview med 4-5 åringer. I: *Nordisk Psykologi*, 43. s. 274-292.
- Andersen, P. Ø. (2012). Om at undersøge klassen – som selvfølge(lighed). I: *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Nr. 6, s. 367-379.
- Anderson, S. & Ford, K. (2008). Klassens væsen. I: J. B. Krejsler & L. Moos (red.). *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. (s. 41-60). Værløse: Billesø og Baltzer.
- Axel, E. (in prep.). Distributing Resources in a Konstruktion Project. Conflictual Cooperation about a Common Cause and its Theoretical Implications. In: *Nordic Journal of Working Life Studies*.
- Axel, E. & Tanggaard, L. (2009). En introduktion til Situeret læring og praksis i forandring. I: *Nordisk Udkast*, Årg. 37, Nr. 1/2, s. 3-8.
- Axel, E. (2009). Situeret projektering i et byggeprojekt. I: *Nordisk Udkast*, Nr. 1/2, s. 97-118.

- Axel, E. (2002). Betydninger som aspekter ved produktiv redskabsbrug. I: *Nordisk Udkast*, Årg. 30, Nr. 1, s. 36-57.
- Baltzer, K. & Tetler, S. (2003). Aktuelle tendenser i dansk specialpædagogisk forskning på børneområdet. *Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning*, 40 (2) s. 136-162.
- Bartholdsson, Å. (2009). *Den venlige magtudøvelse. Normalitet og magt i skolen*. København: Akademisk Forlag.
- Bendixen, C. (2008). Hvordan intelligenstestningen kom ind i folkeskolen – og blev der. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, årg. 3, nr. 8, s. 14-23.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. Dansk udgave: K. Baltzer & S. Tetler (2004). *Inkluderingshåndbogen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder*. (s. 463-480). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2013). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2011). John Dewey og fællesskabets pædagogik. I: E. Jensen & S. Brinkmann (red.). *Fællesskab i skolen*. (151-170). København: Akademisk Forlag.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Buus, A. M. (in prep). *Evidensbaserede metoder – organisering af barndom og børneliv*. Ph.d.-afhandling ved Aarhus Universitet, DPU.
- Chimirri, N. A. (2014). *Investigating media artifacts with children: Conceptualizing a collaborative exploration of the sociomaterial conduct of everyday life*. Ph.d.-afhandling Roskilde Universitet.
- Christensen, P. & James, A. (2000). *Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of Communication*. In: P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with Children*. (p. 1-8). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Christensen, P. & James, A. (2000). *Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights*. In: P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with Children*. (p. 160-178). London and New York: RoutledgeFalmer.

- Coninck-Smith, N, Rasmussen, L. R. & Vyff, I. (2015). Da skolen blev alles. I: C. Appel & N. de Coninck-Smith. *Dansk skolehistorie 5*. Aarhus: Aarhus universitets Forlag.
- Coninck-Smith, N. (2011). *Barndom og arkitektur*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Davies, B. Children and community. In: M. Fleer & B. van Oers (Eds.). *International Handbook on Early Childhood Education*. (pp. 109-126). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Dreier, O. (2016). Conduct of everyday life. In: E. Schraube & C. Højholt (Eds.). *Psychology and the conduct of everyday life*. (s.15-33). London and New York: Routledge.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University.
- Dreier, O. (2008b). Learning in Structures of Social Practice. In: K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Musaeus & G. Kraft (Eds.). *A Qualitative Stance*. Aarhus University Press.
- Dreier, O. (2006a). Det almene og det særlige i viden. *Nordisk Udkast, Årg. 34, Nr. 2*, s. 15-24.
- Dreier, O. (2006b). Imod abstraktionen af struktur. I: *Nordisk udkast, Nr. 1*, s. 3-12.
- Dreier, O. (2004). *Psykosocial behandling. En teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreier, O. (2003). *Subjectivity and social practice (2nd ed.)*. Aarhus: Centre for Health, Humanity and Culture, University of Aarhus.
- Dreier, O. (2001). Virksomhed - læring – deltagelse. I: *Nordiske udkast, Årg. 29, Nr. 2*, s. 39-58.
- Dreier, O. (2000). *Uddannelse og læring i praksis*. Working papers. Aarhus Universitet: Network for Non-Scholastic Learning, 4/2000, s. 1-15.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.). *Mesterlære. Læring som social deltagelse*. (s.76-99) København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (1996): Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. I: Jensen, Qvesel & Fuur Andersen (red.). *Forskelle og Forandring*. Århus: Philosophia.
- Dyson, A. & Gallannaugh, F. (2008). Grus i maskineriet. I: Alenkær, R. *Den inkluderende skole – en grundbog*, (s. 161-182). København: Frydenlund.
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N., Henze-Pedersen, S. & Nielsen, C. P. (2016). *Inklusion – set i et elevperspektiv*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

- Egelund, N. (2009). Velfærdsprogrammets specialundervisningsdel. I: N. Egelund & S. Tetler (red.). *Effekter af specialundervisningen*. (s. 11-25). København: Danmarks pædagogiske universitet.
- EVA (2013). *Udfordringer og behov for viden*. En kortlægning af centrale aktørers perspektiver på udfordringer i folkeskolen: <https://www.eva.dk/projekter/2012/undersogelse-af-behov-for-viden-pa-folkeskoleområdet/projektprodukter/udfordringer-og-behov-for-viden>
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25, 5. s. 5-19.
- Folketingstidende (1954-2010). Forhandlingerne I Folketingsåret. København: Schultz Grafisk.
- Ferguson, D. (2011). Giving students voice as a strategy for improving teacher practice. In: *London Review Education*, Vol. 9, No. 1, s. 55-17.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. In: *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No. 2, s. 109-120.
- Ferguson D. (1995). The Real Challenge of Inclusion: Confessions of a 'Rabid Inclusionist'. In: *The Phi Delta Kappan*, bind 77, Hæfte 4, s. 281-287.
- Fisker, T. B. (2014). *Den sårbare inklusion – diagnoser og fællesskabende pædagogik i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. In: *British Journal of Special Education*, Volume 35, Issue 4, s. 202-208.
- Forchhammer, H. B. (2001). Interviewet som handlesammenhæng. I: *Nordisk Udkast*, Nr. 1. s. 23-32.
- Gjerløff, A.K., Jacobsen, A. F., Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014). Da skolen blev sin egen. I: C. Appel & N. de Coninck-Smith. *Dansk skolehistorie 4*. Aarhus: Aarhus universitets Forlag.
- Gjerløff, A. K. & Jacobsen, A. F. (2014). Da skolen blev sat i system. I: C. Appel & N. de Coninck-Smith. *Dansk skolehistorie 3*. Aarhus: Aarhus universitets Forlag.
- Gjerløff, A. K. & Rasmussen, L. R. (2012). I: I særklasse. Inklusion og eksklusion i grundskolen. I: A. K. Gjerløff, B. R. Larsen, C. Larsen, J. E. Larsen, L. Rosén & S. Wiborg (red.). *Uddannelseshistorie 2012. 46. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*, s. 10-23.

- Gilliam, L. (2006). *De umulige børn og det ordentlige menneske*. Afhandling fra DPU – Aarhus Universitet.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2010). *Feltarbejde blandt børn*. København: Gyldendal.
- Hedegaard, M. (2012): Principper for tolkning af børns udvikling gennem observation: den interaktionsbaserede observationsmetode. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (s. 161-176). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. (2016a). Lærerfaglighed, inklusion og differentiering: pædagogiske lektionsstudier i praksis. Viborg: Samfundslitteratur.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. (2016b). Specialpædagogik i skolen. I: *Specialpædagogik, nr. 4*, s. 15-26.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013). *Inkluderende specialpædagogik – procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen*. København: Akademisk Forlag.
- Hein, N. (2009). Forældrepositioner i elevmobning – afmagtsproduktion i skole/hjem-samarbejdet. I: J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.). *Mobning – sociale processer på afvej*. (s. 59-98). København: Hans Reitzels Forlag.
- Holland, D. & Lave, J. (2001). *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Holst, J. (2008). Specialpædagogiske udviklinger og modsætninger. I: KVAN, Årg. 20. Nr. 57, s. 41-50.
- Holzcamp, H. (2013a). Psychology: 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 Holzcamp* (s. 233-341). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holzcamp, H. (2013b). Basic Concepts of Critical Psychology. In: E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzcamp* (s. 19- 28). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holzcamp, H. (2013c). The Fiction of Learning as Administratively Plannable. In: E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzcamp* (s. 115-132). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holzcamp, K. (2013d). What could a Psychology from a Standpoint of the Subject Be? In: E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.). *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected writings of Klaus Holzcamp*. (s. 46-59). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Holzcamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. I: *Nordisk Udkast*, Nr. 2. s. 5-33.
- Holzcamp, H. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. I: *Nordiske Udkast*, Nr. 2, s. 3-31.
- Hjørne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hviid, P. (2009). Relationer blandt børn og børnefællesskaber i dagtilbud. I: Dansk Center for Undervisningsmiljø. <http://dcum.dk/artikler-og-debat/relationer-blandt-boern-og-boernefaellesskaber-i-dagtilbud>.
- Hviid, P. (2000). Forskning med børn, der deltager. I: P.S. Jørgensen & J. Kampmann (red.). *Børn som informanter*. (s. 55-70). København: Børnerådet.
- Højholt, C. & Schwartz, I. (in prep.). *Elevsamspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskaber*.
- Højholt, C. (2016a). Fra brugerperspektiver til konflikter om børns skoleliv. I: *Nordiske Udkast*, Vol. 43, Nr. 1, s. 27-49.
- Højholt, C. (2016b). Situated Inequality and the Conflictuality of Children's Conduct of Life. In: E. Schraube & C. Højholt (Eds.). *Psychology and the conduct of everyday life*, (s. 145-163). London and New York: Routledge.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2016). Children Participating and Developing Agency in and across Various Social Practices. In: M. Fleer & B. van Oers (eds.). *International Handbook on Early Childhood Education*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Højholt, C. & Røn Larsen, M. (2016). Sociale interventioner og konflikter i skolelivet. I: J. Krøjer & K. Dupret (red.). *Social intervention*. (s. 115-140). Frederiksberg: Frydenlund.
- Højholt, C. & Schraube, E. (2016). Toward a Psychology of Everyday Living. In: E. Schraube & C. Højholt (Eds.). *Psychology and the conduct of everyday life*, (s. 1-14). London and New York: Routledge.
- Højholt, C. Kousholt, D. & Stanek, A. (2014). *Fritidspædagogik, faglighed og fællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2014). Practice research. In: T. Teo (Eds.). *Encyclopedia of critical psychology*. (p. 1485-1488). Dordrecht: Springer.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (s.77-106). København: Hans Reitzels Forlag.

- Højholt, C. (2012). Communities of Children and Learning in School: Children's Perspectives. I: M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt & O. S. Ulvik (Eds.). *Children, Childhood and Everyday Life: Children's perspectives*, (s.199-215), USA: Information Age Publishing, incorporated.
- Højholt, C. (2011). Faglighed og fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 31-60). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D (2011). Forsknings Samarbejde og gensidige læreprocesser. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 207-238). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2006) Knowledge and Professionalism – from the Perspectives of Children? I: *Critical Psychology, Nr. 19*, s. 81-160.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I: C. Højholt (red.). *Forældresamarbejde - Forskning i fællesskaber*. (s. 23-46). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling*. København: Nordisk Forlag.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I: C. Højholt & G. Witt (red.). *Skolelivets socialpsykologi*. København: Unge pædagoger, s. 39-80.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Irwin, L. G. & Johnson, J. (2005). Interviewing Young Children: Explicating Our Practices and Dilemmas. In: *Qualitative Health Research, 15* (6), s. 821-831.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Juhl, P. (2014). *På sporet af det gode børneliv*. Ph.d.-handling indleveret ved Roskilde Universitet.
- Jensen, U. J. (2001). *Mellem social praksis og skolatisk fornuft*. Aarhus: Forlaget Filosofia.
- Jonasson, C. 2012). På vej ind i feltet. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (s. 61-76). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, U. J. (1999). Categories in activity theory: Marx's philosophy just-in-time. In: S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. Juul Jense (Eds.). *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches*, (s. 79-99). Aarhus: Aarhus University Press.
- Jensen, U. J. (1986). *Sygdomsbegreber i praksis*. København: Munksgaard.

- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2005). The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Research Unit, Institute of Education, University in London.
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I: P.S. Jørgensen & J. Kampmann (red.). *Børn som informanter*. (s. 23-53). København: Børnerådet.
- Kampmann, J. (1998). *Børneperspektiv og børn som informanter*. Arbejdsnotat udarbejdet for Børnerådet.
- Kirkebæk, B. (2009). Udelukket fra enhedsskolen. I: *Specialpædagogik, Årg. 29, Nr. 5*, s. 9-16.
- Kofoed, J. (2013). Affektive rytmer. I: J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.). *Mobning gentænkt*. (s. 161-192). København: Hans Reizels Forlag.
- Kofoed, J. (2009). Genkendelser af digital mobning. I: J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.). *Mobning – sociale processer på afveje*. (s. 99-132). København: Hans Reizels Forlag.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli: Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Komischke-Konnerup, L. (2014). Mellem individ og samfund: nogle almene pædagogiske synspunkter på skoler og ungdomsuddannelse. I: *Kognition & Pædagogik, Nr. 94*, s. 6-25.
- Kousholt, D. (2016). Collaborative Research with Children: Exploring Contradictory Conditions of the Conduct of Everyday Life. In: C. Højholt & E. Schraube (Eds.). *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. (s. 241-258). London: Routledge.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Deltagelse i fællesskaber*. Ph.d.-afhandling ved instituttet for psykologi, Roskilde Universitetscenter.
- Kousholt, K. (2016). Evalueringer som mulige engagementer i fælles læreprocesser. I: *Nordisk Udkast, bind 44*, s. 49-71.
- Kousholt, K. (2012). De danske nationale test og deres betydninger: Set fra børnenes perspektiver. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 49 (4)*, s. 273-290.
- Kristensen, K. (2013). Nysgerrighed udvider fællesskaber – overskridelse af inklusion som sorteringsteknologi. I: *Psyke & Logos, Nr. 1. Årg. 34*. s. 127-151.
- Kristensen, J. E. (2012). Viljen til inklusion – en samtidsdiagnostisk indkredsning af en ny politisk-pædagogisk dagsorden. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Nr. 4*, s. 51-59.

- Kristensen, K. L. (2013). Nysgerrighed udvider fællesskaber – overskridelse af inklusion som sorteringsteknologi. I: *Psyke & Logos, Nr. 1, Årg. 34*, s. 127-151.
- Langager, S., Schmidt, M.S. & Øster, B. (2012). Inklusionens selvfølgelighed? I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 4*, s. 2-6.
- Langager, S. (2008). Inklusionens paradokser – normalitetsopbrud, normaliseringspolitik og diagnosens privilegier. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 3*. s. 6 – 13.
- Larsen, C., Nørr, E. & Sonne, P. (2013). Da skolen tog form. I: C. Appel & N. de Coninck-Smith. *Dansk skolehistorie 2*. Aarhus: Aarhus universitets Forlag.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I: K. Nielsen & S. Kvalde (red.). *Mesterlære*. (s. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J & Parker, M. (2008). Towards a social ontology of learning. In: K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, O. Museus & G. Kraft. (Eds.). *A Qualitative Stance. Essays in Honour of Steiner Kvale*. (s.17-45). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Ljungstrøm, C. (1984). Differentiering og kvalificering: to væsensdimensioner i skole- og uddannelsesforholdene. *Dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab, Årg. 12, Nr. 2*, s. 133-169.
- Lund, H. H. (2012). Inklusionens økonomi er en spareøvelse. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Nr. 4*, s. 17-22.
- Mardahl-Hansen, T. (in prep.). *Lærerfaglighed i relation til konflikt og samarbejde i læringsfællesskaber i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling ved Roskilde Universitet.
- Mayall, B. (2000). Conversations with children: Working with Generational Issues. In: P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with Children*. (p. 120-135). London and New York: RoutledgeFalmer.
- McDermott, R. & Varenne, H., (1998). *Successful Failure – The school America Builds*. Westview Press, Oxford.
- McDermott, R. P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I: C. Højholt & G. Witt (red.). *Skolelivets Socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger, s. 81-116.

- Michell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies*. Oxon & New York: Routledge.
- Morken, I. (2008). *Normalitet og afvigelse. Specialpædagogiske udfordringer – en introduktion*. København: Akademisk Forlag.
- Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 89-118). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Morin, A. (2007). *Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. Afhandling fra DPU – Aarhus Universitet.
- Munck, C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis*. Ph.d.-afhandling fra Ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet.
- Mørck, L., L. (2006). *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, H. B. (2011). *Skoletid. Piger og drenge fra 1. til 9. klasse*. København: Akademisk Forlag.
- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhæng. I: C. Højholt & G. Witt (red.). *Skoledivets socialpsykologi*. (209-252). København: Unge Pædager.
- Nørgaard, E. (2012). Dem svagtbegavede elev – og vandringen fra segregation til integration. I: A. K. Gjerløff, B. R. Larsen, C. Larsen, J. E. Larsen, L. Rosén & S. Wiborg (red.). *Uddannelseshistorie 2012. 46. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*, s. 24-43.
- Oettingen, Alexander von (2016). *Almen didaktik – mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Overland, T. (2009). *Skolen og de udfordrende elever - om forebyggelse og reduktion af problemadfærd*. Frederikshavn: Dafolo.
- Perry, & Qvortrup, L. (2015). Inklusion i børnehøjde i Greve Kommune – fokus på børns trivsel og læring. Institut for Læring og Filosofi, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Aalborg Universitet
http://www.lsp.aau.dk/fileadmin/filer/Arrangementer/Greve/Kevin_Perry_og_Lars_Qvortrup_Greve_rapport_1_maj__2015.pdf
- Petersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rabøl Hansen, H. (2013). ”Jeg kan ikke se det”. I: J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.). *Mobning gentænkt*. (55-84). København: Hans Reitzels Forlag.

- Rabøl Hansen, H. (2011). (Be)longing – forståelse af mobning som længsel efter at høre til. I: *Psyke & Logos*, 32, s. 480-495.
- Rabøl Hansen, H. (2009). Straf mod mobning og skoleuro. I: J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.). *Mobning – sociale processer på afveje*. (s. 133-166). København: Hans Reizels Forlag.
- Rasmussen, L. R. & Gjerløff, A. K. (2014). Børn i særklasse – inklusion i historisk perspektiv. I: Boelt, V., Jørgensen, M., Maibom, I., Rasmussen, T. N. & Troelsen, B. (red.). *Inklusion – Eksklusion. KVAN. Tidsskrift for Læreruddannelse og Skole. Årg. 34*. s. 54-64.
- Rasmussen, O. V. (2004). Psykologiske kategorier i inklusiv praksis. I: *Psykologisk pædagogisk rådgivning, Årg. 41, Nr. 5/6*, s. 401- 423.
- Rasmussen, O. V. (2003). Viden i praksis – om forskning som praksisudviklingsforskning. I: *Nordisk Udkast, Årg. 31, Nr. 1*. s. 3-26.
- Ratner, H. (2013). *Inklusion – Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Retsinformation (2012). <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=141546&exp=1>
- Røn Larsen, M. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*. Ph.d.-handling indleveret ved Roskilde Universitet.
- Røn Larsen, M. (2011a). Børneperspektiver fra grænselandet mellem almenklasse og specialklasse. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 61-88). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011b). Visitationsprocesser – som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder. I: C. Højholt (red.). *Børn i vanskeligheder*. (s. 177-206). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Qvortrup, A. & Albrechtsen, T. R. S. (2014). Pædagogik ansvar og risikoen ved inkluderende undervisning. I: A. Qvortrup, D. R. Hansen & M. Abrahamsen (red.). *Den etiske efterspørgsel i pædagogik og uddannelse*. (s. 61-82). Aarhus: Klim.
- Schraube, E. (2015). Why theory matters: Analytical strategies of Critical Psychology. I: *Estudos de Psicologia (Campinas)*, V. 32, Nr. 3, s. 533-545.
- Schraube, E. (2010). Første-persons perspektivet i psykologisk teori og forskningspraksis. I: *Nordisk Udkast, Nr.1&2*. s. 92-103.
- Schwartz, I. (2007). *Døgninstitutionel praksis i et brugerperspektiv*. Ph.d.-afhandling ved Syddansk Universitet.

- Skibsted, E., Svendsen, H. B., Østergaard, K. & Langager, S. (red.) (2015). *Undervisningsdifferentiering: et princip møder praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion – the dynamic of school development*. Berkshire: Open University Press.
- Skovhus, R. (2017). Vejledning – valg og læring. Ph.d.-afhandling ved Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet.
- Skrtic, T.M. (1995). *Disability & Democracy – Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T.M. (1991). *Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver, Colorado: Love Publishing.
- Slee, R. (2011). *The Irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. Oxon: Routledge.
- Sommer, D. (1996). *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stanek, A. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. I: *Nordisk udkast, Årg. 40, Nr.1*, s. 38-51.
- Stanek, A. (2012b). Ukoncentreret? – eller koncentreret om de andre børn. I: *Pædagogisk psykologisk tidsskrift, Årg. 49, Nr. 6*, s. 392-399.
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskolingen fra børnehave til skole og SFO*. Ph.d.-afhandling ved Syddansk Universitet.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Samfundslitteratur.
- Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden: et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. (2014). ”Og bare der ikke er nogen, der tænker: hvor er hun uklog eller sådan noget”: inklusion fra et elevperspektiv. I: *Pædagogiske psykologisk tidsskrift, Årg. 51, nr. 1*, s. 46-59.
- Szulevicz, T. (2010). Der finder læring sted. I: *Nordisk udkast, Nr. 1 & 2*, s. 17-29.
- Søndergaard, D. M. (2013). Den distribuerede vold: om computerspil, mobning og relationel aggression. I: J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.). *Mobning gentænkt*. (s. 11-160). København: Hans Reitzels Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2011). Mobning, mobbefryd, humor og fællesskab. I: E. Jensen & S. Brinkmann (red.), *Fællesskab i skolen*. (s. 45-78). København: Akademisk Forlag.

- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og socialeksklusionsangst. J. Kofoed & D. M. Søndergaard (red.). *Mobning – sociale processer på afveje*. (s. 21-58). København: Hans Reizels Forlag.
- Tanggaard, L. & Szulevicz, T. (2013). Sociale læreprocesser som analytisk begreb. I: *Psyke & Logos*, 34, 69-82.
- Tanggaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. I: M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (red.). *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. (s. 201-212). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tetler, S. (2013). Handicapforståelsens betydning for det specialpædagogiske professionsblik. I: I. S. Bonfils, B. Kirkebæk, L. Olsen & S. Tetler (red.). *Handicapforståelser mellem teori, erfaring og virkelighed*. (s. 231-242). København: Akademisk Forlag.
- Tetler, S. (2011). Inkluderende specialpædagogik som konstruktiv selvmodsigelse. I: *Specialpædagogik*, Årg. 31, Nr. 3, s. 3-14.
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *Journal: London Review of Education*, vol. 9, no. 3, s. 333-344.
- Tetler, S. (2009a). Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for pædagogisk praksis. I: S. Tetler & S., Langager (red.). *Specialpædagogik i skolen*. (s. 25-34). København: Gyldendal.
- Tetler, S. (2009b). Integration, inklusion og delagtighed – tendenser i specialpædagogikken. I: S. Tetler & S., Langager (red.). *Specialpædagogik i skolen*. (s. 51-62). København: Gyldendal.
- Tetler, S. & Baltzer, K. (2009). Elevernes perspektiv. I: N. Egelund & S. Tetler (red.). *Effekter af specialundervisningen*. København: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. s. 167-190.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole – fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.
- Tomlinson, S. (1995). The radical Structuralist View of Special Education and Disability: Unpopular Perspectives on Their Origins and Development. I: Skrtic, T.M. (ed.) *Disability & Democracy – Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. (s.122-134). New York: Teachers College Press.
- Varenne, H., & McDermott, R. (Eds.). (2008). *Successful failure: The school America builds*. Boulder; New York: Westview Press; Perseus Books Group Distributor.
- Warming, H. (2014). Børneperspektiver er komplicerede størrelser. I: *Vera. Tidsskrift for Pædagoger*. No. 69, s. 48-53.

- Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. (s. 145-168). København: Hans Reizels Forlag.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000). Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. In: P. Christensen & A. James (Eds.). *Research with Children*. (p. 9-35). London and New York: RoutledgeFalmer.
- UNESCO (1994). Salamancaerklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning. Undervisningsministeriet. www.uvm.dk
- Ydesen, C. (2012). Børn i særklasse – lærerbedømmelser og test i det 20. århundrede. I: A. K. Gjerløff, B. R. Larsen, C. Larsen, J. E. Larsen, L. Rosén & S. Wiborg (red.). *Uddannelseshistorie 2012. 46. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*, s. 44-69.
- Ytterhus, B. (2003). *Socialt samvær mellem børn. Inklusion og eksklusion i børnehaven*. København: Hans Reitzels Forlag.

Resumé

Afhandlingen beskæftiger sig med børns deltagelse i skolen med en interesse i at udforske de situationer, hvor børn kommer i vanskeligheder – med fokus på hvordan skolens praksis, dens historiske dagsordener og organiseringsformer spiller ind i og får betydning for, hvordan deltagelsesvanskeligheder udvikler sig. Udgangspunktet for forskningsprojektet er en grundproblematik i skolens historie, der handler om, at der altid har været børn, for hvem skolen ikke ser ud til at fremstå relevant eller tilgængelig for deres deltagelse – en problematik som aktuelt er rammesat af en inklusionsdagsorden. I afhandlingen er jeg optaget af inklusion og deltagelsesvanskeligheder som knyttet til en skole, der med afsæt i dens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave forstår og møder børn forskelligt (Højholt, 1993; Ljungstrøm, 1984). Det er med andre ord en optagethed af at inddrage konteksten for deltagelsesvanskeligheder (Rasmussen, 2004; Højholt & Røn Larsen, 2016) og en forståelse af, at vanskelighederne knytter sig til skolens praksis og dens historiske opgave.

Selv om megen forskning opfordrer til at 'inddrage konteksten' (Højholt & Schwartz, in prep.), er der alligevel en tendens til, at betingelsessiden og dialektikken ikke inddrages i problemforståelsen. Den forskningsmæssige udfordring består dermed i at udvikle teoretiske begreber, der gør det muligt at udforske deltagelsesvanskeligheder som knyttet til den enkeltes muligheder i en skolepraksis, der historisk set stiller sig forskelligt for forskellige børn. Det er projektets ambition at udforske deltagelsesvanskeligheder på dialektiske måder, hvor betingelsessiden inddrages. Yderligere er hensigten at bidrage med viden, der er relevant i diskussioner af inklusionsbegrebet og i forhold til, hvad deltagelsesvanskelighederne ser ud til at handle om, når de udforskes og analyseres fra børns perspektiver. Med afsæt i ovenstående problematik og vidensambition er følgende forskningsspørgsmål formuleret:

Hvad handler deltagelsesvanskeligheder om i skolen, når de udforskes gennem et børneperspektiv, og hvad hænger vanskelighederne sammen med?

I tilknytning til forskningsspørgsmålet undersøges det:

- 1) Hvad handler inklusion om, når vanskelighederne analyseres fra børns perspektiver, og hvorledes kan denne viden bidrage til inklusionsforståelser, der får betydning for skolens hverdagspraksis?
- 2) På hvilken måde spiller forskellige former for organiseringer og opdelinger af børn ind i deres mulighed for at tage del i de faglige og sociale fællesskaber? Og hvilken betydning

har opdelingerne for de professionelle handlemuligheder og rådighed i relation til deltagelsesproblematikker?

Med udgangspunkt i kritisk psykologiske begreber (Dreier, 2008, Holzkamp, 2013, Højholt, 2001, Røn Larsen, 2011; Stanek, 2011) og deres dialektiske udgangspunkt udforskes børns deltagelse i skolepraksis og dens subjektive betydning for børnene. Fokus i projektet er den enkeltes deltagelse og den kontekst, hvori deltagelsen finder sted. Deltagelses- og livsførelsesbegrebet (Dreier, 2008, 2016; Holzkamp, 2013a, 2016; Højholt & Schraube, 2016) er centrale teoretiske tilgange til udforskning af børns skoleliv fra et analytisk børneperspektiv.

Metodologisk er projektet inspireret af den kritisk psykologiske praksisforskning og forståelse af viden som knyttet til deltagelse i praksis. Afhandlingens empiri er produceret via et kvalitativt etnografisk inspireret feltarbejde bestående af deltagerobservationer, semistrukturerede kvalitative interviews og situerede samtaler. Feltarbejdet har fundet sted på to folkeskoler, der har forskellige måder at strukturere og ordne skolens praksis på. På den ene skole inddrages børnene i årgangsoptagne klasser, hvorimod man på den anden skole har indført fleksible holddannelser på tværs af alder. Afhandlingen udforsker betydningen af de forskellige organiseringsformer og sammenhænge mellem den enkeltes deltagelsesmuligheder, situerede samspil og institutionelle betingelser.

I analyserne fokuserer jeg særligt på fire børns deltagelse og de vanskeligheder, der udvikler sig for og omkring dem. Hensigten er at vise nogle forskellige aspekter af samme problemstilling for via det konkrete og varierede at lære om almene sammenhænge (Dreier, 1996). I det første analysekapitel er drengen Jesper og hans deltagelse omdrejningspunkt for analysen. Analysen viser de mange dynamikker, der fører til opgivelse og udskillelse. Dynamikkerne knytter sig til social baggrund, skoleskift, organiseringen af hjælpen, skoleklassen som social struktur, læreres arbejdsbetingelser, kategoriseringer, problemforståelser, forskelliggørelse og en forældregruppe, der synes at modarbejde skolens inklusionsbestrebelse. Analysen peger derved på, at der er mange forhold, der spiller sammen i forløb, hvilket gør det nødvendigt at forstå deltagelsesvanskeligheder som indlejret i skolelivets almene kompleksitet og konfliktualitet.

Det andet analysekapitel, hvor pigen Sofie er hovedperson, peger på forståelser af udsathed som knyttet til oplevelser af at være udleveret til situationens præmisser og til situationer, hvor skolens ulige muligheder bliver sat i spil på særlige måder. På den baggrund taler jeg om 'situeret udsathed' for at knytte udsathed til situationer i praksis. En væsentlig pointe i analysen

er, at Sofies 'mystiske' og 'anderledes' måde at deltage på hænger sammen med, at hun bliver mødt på måder, hvor hun gøres mystisk af de andre. Det ser imidlertid ikke ud til, at dette aspekt bliver en del af problemforståelsen.

Tredje analysekapitel har fokus på nogle drenge, der ikke alene har svært ved at gå i skole, men også er sammen på måder, der gør det svært – særligt for drengen Anders. Analysen peger på, at organiseringer og nye opdelinger af børnegruppen gør det muligt at bryde med, hvad der forekommer at være fastlåste positioner, og skabe andre dynamikker i fællesskaber, hvor børnene får mulighed for at deltage og forstå sig selv og hinanden på nye måder. Den ændring, der finder sted i forhold til Anders' deltagelse, viser, at der er flere forhold, der spiller sammen i forløb over tid. Flexibilitet, rådighed og bevægelighed i forhold til samarbejder, organiseringer og positioner i fællesskaber ser ud til at være trædesten for en udvikling, der virker overskridende i forhold til udskillelsesdynamikker, afmagt og gensidige opgivelser blandt børn og voksne.

I afhandlingens sidste analysekapitel udfoldes de vanskeligheder, der udvikler sig for pigen Maiken. I analysen viser jeg, at de handlinger, der ud fra et tredjepersonsperspektiv kan virke voldsomme, mærkelige og ubegrundede, ser ud til at hænge sammen med børns oplevelser af udleverethed og dertilhørende begrænsede muligheder for at føre et sammenhængende skoleliv. Maikens vanskelige deltagelsesbetingelser ændrer sig i forbindelse med, at praksis bevæger sig. Nye opdelinger og sammensætninger af børnegruppen ser ud til at have betydning for, at der sker ændringer i deltagelsesstrukturer, deltagelsespræmisses, dynamikker, positioner og samspil.

Det er en rød tråd igennem afhandlingens kapitler, at jeg diskuterer børns deltagelse i 'fælles-skabelsen', og hvordan inklusion må forstås som knyttet til børns *inddragelse i og indflydelse på* denne 'fælles-skabelse', hvor børnenes bidrag bliver mødt på *værdige* måder. Når deltagelsesvanskeligheder udforskes gennem et børneperspektiv, ser vanskelighederne ud til at handle om oplevelser af at blive forskelliggjort og blive mødt forskelligt, hvilket knytter sig til skolens historiske differentierings- og kvalificeringsopgave. Børns oplevelser af at blive forbigået, ignoreret, udelukket og forskelliggjort kommer i analyserne til udtryk som en synligheds- og usynlighedsproblematik. Samlende peger analyserne på, at det ser ud til at betyde noget for deltagelsesvanskeligheder og arbejdet med (u)synlighedsproblematikken, at positioner i fællesskaber er bevægelige. Dette knytter sig endvidere til de voksnes muligheder og betingelser for at arbejde med 'fælles-skabelsen' på fleksible og bevægelige måder, hvilket blandt andet hænger sammen med samarbejds muligheder, organiseringer, prioriteringer og skolens materialitet.

Summary

The dissertation considers children's participation at school, exploring the situations where children encounter difficulties. The focus is on how the practice, historical agendas and organizational forms of the school have an impact in relation to how such difficulties develop. The research project upon which the dissertation is based has its roots in a challenge which the school has faced throughout its history: namely that there have always been children who seemingly do not regard school as relevant or open to their participation. This is a challenge which, in a contemporary perspective, is framed by an inclusion agenda. In the dissertation, my primary concern is with inclusion and participation difficulties in the context of a school which, with its historical role of qualifying and differentiating, perceives of and approaches children in different ways (Højholt, 1993; Ljungstrøm, 1984). In other words, I explore the context surrounding participation difficulties (Rasmussen, 2004; Højholt & Røn Larsen, 2016) and understand such difficulties as inextricably linked to the practice and historical task of the school.

Although a lot of research encourages 'including the context' (Højholt & Schwartz, in prep.), there remains a tendency to overlook the conditions and dialectics when it comes to how a problem is perceived. The challenge for research is thus to develop theoretical concepts that enable an exploration of participation difficulties in relation to the individual's opportunities in a school practice that, historically, positions itself differently for different children. The project strives to explore participation difficulties dialectically, taking the conditions into account. Furthermore, the aim is to contribute with knowledge relevant to discussions of the concept of inclusion and regarding what the participation difficulties seem to be when examined and analysed from the perspectives of children. Based on the construct and objectives outlined above, the following research question has been developed:

What do participation difficulties at school entail when explored from the children's perspectives, and what are these difficulties linked to?

In addition to the primary research question, the dissertation examines:

- 1) What does inclusion entail when the difficulties are analysed from the children's perspectives and how can this knowledge contribute to understandings of inclusion that have an impact on everyday school practice?
- 2) How do various ways of organizing and dividing children affect their opportunities for participating in academic and social communities? And what impact do the divisions have

on the lines of action available to educational professionals in terms of participation-related issues?

Applying concepts drawn from critical psychology (Dreier, 2008, Holzkamp, 2013, Højholt, 2001, Røn Larsen, 2011; Stanek, 2011), grounded in dialectics, I examine children's participation in school practice and what it means to them, subjectively. The focus is on the individual's participation *and* the context in which participation occurs. The concepts of participation and the conduct of everyday life (Dreier, 2008, 2016; Holzkamp, 2013a, 2016; Højholt & Schraube, 2016) constitute central theoretical and analytical approaches for exploring children's school lives from a child perspective.

Methodologically speaking, the project is inspired by critical psychology's practice research and understanding of knowledge as tied to participation in practice. The empirical data presented in this dissertation were produced via qualitative, ethnographically-inspired fieldwork and comprise participant observation, semi-structured qualitative interviews and situated conversations. The fieldwork took place at two municipal schools that have different approaches to the structure and organization of school practice. At one of the schools, the children are divided into classes by year group, while the other school has introduced flexible group work combining children of different ages. This dissertation explores the impact of the different organizational forms and the links between the individual's opportunities for participation, situated interaction and institutional conditions.

The analysis focuses particularly on the participation of four children and on the difficulties that arise for and around them. The objective is to reveal different aspects of the same issue, learning about general conditions through the examination of the concrete and particular (Dreier, 1996). Jesper and his participation are at the centre of the first chapter of analysis. The analysis reveals the various dynamics leading to resignation and exclusion. These dynamics are linked to social background, changing schools, the organization of support, the class as social structure, teachers' working conditions, categorizations, how issues are understood, discrimination and a group of parents who seem to work against the school's objectives of inclusion. As such, the analysis indicates the interplay of numerous factors, necessitating an understanding of participation difficulties as embedded in the general complexity and conflictuality of school life.

The second chapter of analysis, with Sofie in the lead role, explores understandings of vulnerability as tied to experiences of being put at the mercy of the situation and to situations

where the inequality of opportunity at school is actualized in particular ways. I therefore introduce the concept of 'situated vulnerability' in order to link vulnerability to situations in practice. One important point that emerges from the analysis is that Sofie's 'weird' and 'different' way of participating is linked to others approaching her in ways that position her as weird. However, this perspective does not seem to feature in terms of how the problem is perceived.

The third chapter of analysis focuses on a group of boys who not only struggle with school, but interact in ways that makes things difficult – particularly for one of the boys, Anders. The analysis indicates that new ways of organizing and dividing the children as a group enable a break with positions that otherwise appear to be in stasis, creating new dynamics in communities where the children are given the opportunity to participate and understand both themselves and each other in new ways. The change which occurs in relation to Anders' participation shows that there is interplay between multiple factors over a period of time. Flexibility, availability and fluidity in relation to collaboration, groupings and positions in communities seem to be stepping stones towards a development which seems to transcend dynamics of exclusion, powerlessness and mutual resignation among children and adults.

In the dissertation's final chapter of analysis, the difficulties which arise for Maiken are explored. In the analysis, I show that actions which, from a third-person perspective, can appear violent, strange and unmotivated would seem to be linked to children's experiences of vulnerability and the associated limited opportunities for leading a cohesive school life. The difficult conditions for participation faced by Maiken change in line with changes to practice. New groupings and constellations of children seem to have an impact in terms of changes to structures and premises for participation, dynamics, positions, and interactions.

Throughout the dissertation, I discuss children's participation in creation of community and how inclusion must be understood as closely linked to children's *inclusion in* and *influence on* this community, whereby their contributions are appreciated in a dignified manner. When participation difficulties are explored applying a child perspective, the difficulties seem to relate to experiences of being discriminated and treated differently which are tied to the school's historical role of qualifying and differentiating. In the analyses, children's experiences of being overlooked, ignored, excluded and discriminated are expressed as an issue of (in-)visibility. Taken together, the analyses indicate that the fluidity of positions within communities seems to play a significant role in relation to participation problems and efforts to address the issue of (in-)visibility. Furthermore, this is tied to the adults' possibilities and conditions when working with

creation of community in flexible and fluid ways and is linked with the possibilities for collaboration, groupings, priorities and the materiality of school among other things.