

Pædagogers arbejde med skoletilhør

Christina Holm Poulsen
lektor, ph.d.
UC SYD
chpo@ucsyd.dk

Lene Krogstrup Jakobsen
lektor
UC SYD
lkja@ucsyd.dk

Resumé

Med afsæt i et forskningsprojekt om pædagogers bidrag til at mindske skolefravær og skabe skoletilhør sætter artiklen fokus på, hvilke faglige tilgange der ser ud til at være betydningsfulde i pædagogers arbejde med at skabe trivsel og skoletilhør. Gennem empiriske eksempler viser artiklen, hvordan en faglig insisteren på at se skolelivet fra børns ståsteder og en vedholdende pædagogisk opmærksomhed på børns deltagelsesbetingelser kan gøre en positiv forskel for børns deltagelse i skolens fællesskaber og oplevelse af skoletilhør. Men den viser også, hvordan børn kan lades i stikken, hvis den pædagogiske faglighed ikke kan komme i spil og dermed løfte den pædagogiske opgave.

Nøgleord: Skoletilhør, trivsel, børneperspektiver, fællesskaber, pædagogfaglighed

Abstract

Educators' work with school belonging

Based on a research project on educators' contributions to reducing school absenteeism and to create a sense of school belonging, the article focuses on which pedagogical approaches appear to be significant in educators' efforts to promote well-being and school belonging. Through empirical examples, the article shows how an insistence on seeing school life from children's perspectives and a persistent pedagogical attention to children's conditions for participation can make a positive difference in children's engagement in school communities and their sense of school belonging. However, it also shows how children can be left behind if pedagogical expertise cannot come into play and thus address the pedagogical task.

Keywords: School belonging, well-being, children's perspectives, communities, pedagogical professionalism

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v8i2.150374

Indledning

Aktuelt er der en stor opmærksomhed på skolefravær, da et stigende antal elever har et bekymrende fravær. At fraværet betragtes som bekymrende knytter sig til, at flere undersøgelser viser, at børn med højt skolefravær typisk har flere tegn på fysisk og psykisk mistrivsel, samt at de klarer sig dårligere både fagligt og socialt (Børns Vilkår & Egmont Fonden, 2020; Knage & Kousholt, 2023; Kristensen et al., 2020; Lomholt, 2018). Inden for såvel forskning som praksis har tendensen været at rette fokus mod det skolefraværende barn i bestræbelsen på at forstå og håndtere bekymrende skolefravær. Nyere fraværsforskning kritiserer denne fraværsforskning og -praksis for at fokusere for ensidigt på det enkelte barn og for kun at tilbyde individrettede indsatser (Lund, 2020, 2021). I stedet skal opmærksomheden og indsatserne rettes mod skolens praksis og fællesskaber (fx Fisker, 2020; Knage, 2020; Lund, 2020; 2021). Skolefravær handler i denne optik om manglende tilhør til skolens fællesskaber og dermed bliver en vej til at forebygge og nedbringe fraværet at lave indsatser i fællesskabet og arbejde med børns deltagelsesmuligheder og oplevelse af skoletilhør.

Nærværende artikel er inspireret af sidstnævnte forskningstilgang samt den børneforskning, der peger på, at børns oplevelse af "at være med" blandt andre børn ser ud til at være afgørende for deres udvikling og trivsel i skolen (se fx Holm Poulsen, 2021; Højholt, 2001; Munck, 2019; Stanek, 2011; Willumsen et al., 2023). Dermed bliver pædagogers faglighed betydningsfuld, da de er uddannede til at arbejde med børnefællesskaber på dynamiske og fleksible måder, og har det, der sker mellem børnene, som deres primære faglige fokus (Ankerstjerne & Stæhr, 2018; Højholt, 2012). Artiklen undersøger i forlængelse heraf, hvilke pædagogfaglige tilgange, der ser ud til at være betydningsfulde i arbejdet med børns deltagelse og fællesskaber. Projektet, der ligger til grund for artiklen, handlede om skolefravær, men denne artikel har således fokus på, hvordan pædagoger kan bidrage til at skabe trivsel og skoletilhør.

Artiklens grundlag

Baggrunden for artiklen er forskningsprojektet "Pædagogers bidrag til at mindske skolefravær og skabe skoletilhør" (Holm Poulsen & Jakobsen, 2024), som var tilknyttet indskoling, da en analyse af bekymrende skolefravær viser en sammenhæng mellem et højere fravær i indskoling og et højt fravær i udskoling. På den baggrund anbefales det at rette opmærksomhed på begyndende fravær allerede i de mindste klasser (Kristensen et al., 2020). I projektet fulgte vi to indskolingsklasser på tre forskellige folkeskoler. Klasserne var udvalgt af skolerne, fordi der i hver klasse var et til to børn, som skolen var bekymrede for. Tre af børnene havde tillige et højere fravær end klassekammeraterne men ikke i et omfang, hvor det i sig selv vakte bekymring. Vi foretog deltagerobservationer i klasserne med en forskningsmæssig bestræbelse på at få indsigt i, hvad mistrivlsen så ud til at handle om og hænge sammen med, og hvordan pædagoger i den

forbindelse kan bidrage til at forebygge og mindske skolefravær. Empiriindsamlingen forløb over halvandet år med ca. 24 observationsdage på hver skole.

Teoretisk var projektet inspireret af kritisk psykologi, hvis grundantagelse er, at subjektet og verden står i et dialektisk forhold til hinanden (Dreier, 2003; Schraube & Osterkamp, 2013). Et dialektisk udgangspunkt indebærer, at vi ikke kan begribe verden eller mennesker uafhængigt af hinanden, men derimod må vi forstå mennesker i relation til de sammenhænge, de er en del af og tager del i. Deltagelsesbegrebet indfanger denne dobbelthed, da det betoner, at vi må forstå børns måder at handle og udvikle sig på ud fra de sammenhænge, som børnene er en del af og tager del i (Højholt, 1996). På den baggrund ledte deltagelsesbegrebet vores opmærksomhed mod de sociale sammenhænge, som børnene er en del af, når vi skal forstå mistrivsel og skolefravær. Samtidig er det en grundpointe, at sociale sammenhænge og praksisser må forstås ud fra menneskers personlige perspektiver (Dreier, 2008; Lave & Wenger, 2003; Schraube & Osterkamp, 2013). I vores projekt indebar det en udforskning af praksis fra børns perspektiver, som forstås som en vinkel ind på praksis fra børns ståsteder (Højholt, 2005). I denne optik bliver børneperspektivet et bestemt sted at kigge *fra*, hvilket betød, at vi fulgte børnene på tværs af undervisning, frikvarter og SFO og kiggede *med* dem ud i deres institutionelle hverdagsliv. I den forbindelse forsøgte vi at indfange et perspektiv fra de børn, som var i mistrivsel, for at få indsigt i, hvad der bliver centrale faglige tilgange i arbejdet med at udvikle skoletilhør.

Forskningsprojektet, som artiklen bygger på, var forankret i en praksisforskningstradition, der udvikler viden gennem et tæt samarbejde mellem praksis og forskning (Dreier, 1996; Højholt, 2005; Højholt & Kousholt, 2011). Samarbejdet bestod i arbejds møder med pædagogerne, hvor vi lagde vores observationer frem til fælles drøftelse og analyse. På den måde blev pædagogernes viden sat i spil, når vi sammen prøvede at forstå, hvad der var på spil mellem børnene, samtidig med at de også fik en større indsigt i børns svære skoleliv. Der knyttede sig dermed også et etisk aspekt til vores organisering, da vi via observationerne kunne give indblik i og informere om vanskelige situationer, som børnene havde brug for, at de voksne fik kendskab til og reagerede på.

De deltagende skoler kalder vi for henholdsvis skole A, B og C. Opdelingen af skolerne fastholdes i denne artikel, da pædagogernes betingelser for at udøve deres faglighed så forskellig ud på de tre skoler. At fremstille skolerne hver for sig gøres ikke for at udstille eller udskælde nogen, men for afslutningsvis at udfolde, hvordan forskelle ser ud til at knytte sig til skolens kultur, organiseringer og forståelser af børns skoleliv.

Skole A

På skolen følger vi en 3. klasse, hvor Nikolaj fanger vores opmærksomhed, da han ofte kommer i konflikter med klassekammeraterne. Om Nikolaj fortæller de voksne, at han har et forhøjet fravær på grund af hyppig mavepine, og de forstår hans mistrivsel i relation til en sårbar familiesituation. Når vi følger Nikolaj og hans klasse, får vi blik for, at udfordringerne også må forstås i sammenhæng med de sociale dynamikker, han indgår i.

I idræt samles 3. klasserne ude på boldbanen. Læreren giver børnene besked på at finde sammen i makkerpar. Nikolaj står for sig selv og kigger rundt, men alle går forbi og finder andre. Læreren spørger til sidst, om alle har en makker, hvortil Nikolaj rækker hånden op og siger, at han står helt selv. Hans henvendelse høres ikke. Erik står og venter på en klassekammerat, men får at vide at han skal finde en anden at være sammen med. Modvilligt går han hen mod de andre og passerer i den forbindelse Nikolaj. Læreren er imidlertid blevet opmærksom på, at Nikolaj ikke har en makker, og sætter derfor Erik og Nikolaj sammen. Aktiviteten starter, hvor den første makker skal løbe en runde på boldbanen og efterfølgende afløses af den anden, som så løber. Nikolaj løber stærkt og kommer hurtigt i mål. Efter lidt tid råber læreren, at de skal finde sammen i grupper på fire. Erik er hurtig væk fra Nikolaj og finder et makkerpar, så de danner en gruppe på tre. Rundt omkring Nikolaj finder de andre sammen, mens han står alene tilbage. Lærerne undrer sig over gruppen på tre, men opdager så, at Nikolaj ikke har nogen. Hun påpeger over for Erik, at man ikke må forlade sin makker.

Når vi følger Nikolaj på tværs af skole og SFO, bemærker vi, at han ofte bliver undgået og ladet alene tilbage, og vi hører jævnligt klassekammeraterne tale grimt om og til ham. I SFO'en ser vi, at Nikolaj for det meste løber rastløst rundt og forsøger at få kontakt til de andre, hvilket kommer til udtryk på måder, som både børn og voksne oplever som drillerier. Han kommer ikke rigtig i gang med noget sammen med nogen, og han får heller ikke rigtig hjælp til det. Vi lægger mærke til, at Nikolaj grundlæggende er optaget af at skabe adgang til klassens børnefællesskaber, hvilket er en almen bestræbelse i børns skoleliv (se fx Holm Poulsen, 2021; Højholt, 2001; Stanek, 2011; Testmann, 2018). Men samtidig ser vi også, at han har vanskelige betingelser for at få adgang til fællesskaberne og derigennem oplevelsen af at høre til. Det er betingelser, der knytter sig til måden han bliver forstået og mødt på i skolen. Blandt de voksne har der udviklet sig nogle forståelser af, at vanskelighederne i Nikolajs skoleliv knytter sig til en vanskelig familiesituation. Denne forståelse ser ud til at lukke ned for en nysgerrig udforskning af skolens hverdagsliv og fællesskaber, som ellers kunne give værdifuld indsigt i, hvad Nikolajs mistrivsel og forhøjede skolefravær også kunne hænge sammen med. I stedet ser vi voksne, som bliver optaget af at regulere hans adfærd, når han bliver frustreret og vred på højlydte

måder, og som i begrænset grad er lydhør over for Nikolajs fortællinger om svære sociale samspil.

Pædagogerne i de to klasser, vi følger, fortæller, at de har til opgave at gøre børnene undervisningsparate. I den forbindelse ser det ud til, at de bliver optaget af at regulere og disciplinere børnene for at leve op til de forventninger, der er til pædagoger i skolen. Og at de i den sammenhæng kan miste blikket for, hvad der er i spil blandt børnene, og hvad situationen kalder på af pædagogfaglige handlinger. Når undervisningsparathedsopgaven står forrest, ser vi en pædagogfaglighed, som bliver meget lidt fleksibel i omsorgen for de børn, der har det svært. Det ser ud til, at pædagogerne bliver viklet ind i undervisningen på måder, som gør det vanskeligt at udøve en udforskende og nærværende pædagogfaglighed med blik for børns fællesskaber og deltagelsesbetingelser.

Skole B

På skolen følger vi Magnus, der går i 2. klasse. Magnus har svært ved at deltage på måder, hvor han ikke forstyrrer undervisningen. For at minimere forstyrrelserne kommer han jævnligt til at sidde ved et bord væk fra klassekammeraterne eller uden for klassen. Magnus kan dermed blive synlig på en sårbarhedsskabende måde, når hans deltagelsesmåde ikke stemmer overens med lærernes forventninger til undervisningsdeltagelse. I observationer og samtaler med klassens pædagog Anne får vi indsigt i, hvordan hun arbejder med at positionere Magnus som en dreng, der også bidrager betydningsfuldt til det fælles.

Før frikvarteret siger Anne, at de skal have fundet nogle lege til frikvarteret. Magnus griner, siger høje lyde og laver ansigter. Anne spørger ham: "Har du en leg, du har lyst til at lege?". Magnus griner og siger, at han vil lege 'det ved jeg ikke'. Hun smiler til ham og spørger, hvad 'det ved jeg ikke-legen' går ud på. Magnus griner og siger, at det er en leg, hvor man skal kaste nissehuer på hinanden. "Altså, en leg, hvor man skal kaste noget på hinanden, måske ligesom dødbold bare med nissehuer?", spørger Anne. Magnus nikker, og Anne siger, at det var da en god idé, men om de kan kaste noget andet end nissehuer, for de vil blive våde, hvis de falder på jorden. Magnus foreslår, at de kaster med tennisbolde. "Nej, det gør ondt," siger en af de andre drenge. Anne spørger Magnus, om han kan finde en bold, som ikke gør ondt at få kastet på sig, hvilket han gør. Da de andre børn bliver spurgt, hvad de har lyst til at lege, melder mange sig på Magnus' leg. I frikvarteret leger 9 børn Magnus' leg, og Magnus laver regler undervejs, som de andre børn følger, og de fortsætter legen hele frikvarteret.

I situationen gør Anne det muligt for Magnus at tage del i og bidrage til det fælles, da hun forstår Magnus' bidrag som ét, det er værdt at forholde sig til. På et arbejds møde, fortæller hun, at hun generelt prøver

at gøre børnene synlige for hinanden og attraktive i børnefællesskabet ved at gribe deres bidrag:

Man kan jo hurtigt fristes til at sige, "hold nu op med al det fjol", men jeg tænker, at alle har jo ret til at komme med i en leg, og så måtte vi jo se, om der var nogle, der havde lyst til at lege den. Jeg var nu ikke i tvivl om, at nogle ville melde sig på, for de elsker den fantasi og de stunts, han nogle gange laver i undervisningen. Han er også den, der udfordrer undervisningen [...] jeg vil gerne gøre ham vellidt ved, at det så er her, han har sine kompetencer."

I klassen går også Oliver, som ifølge de voksne er et barn med skolevægning. Anne ved fra forældrene, at overgangen fra skole til SFO er svær for Oliver. Dette viser sig at gælde flere andre børn, da hun sætter fokus på det. På den baggrund forsøger hun at skabe kontinuitet og tryghed for børnene ved at etablere legeaftaler, så de ved, hvem de skal følges med i overgangen fra en mindre børnegruppe i skolen til SFO'ens mylder af børn og aktiviteter. Som observatører er det svært at finde de børn, vi følger, hvilket siger noget om SFO'en som et sted, hvor man kan miste overblikket og blive væk. Det er ikke kun overgangen fra skole til SFO, som er svær for Oliver. Også i undervisningen oplever Anne, at Oliver – og flere andre børn – bliver utrygge og kommer i klemme, når de skal løse opgaver i grupper, og det er uklart, hvem man kan være sammen med.

Læreren er syg, og Anne er derfor alene med børnene, der skulle have haft matematik. Anne fortæller, at de skal udenfor på talbanerne i skolegården og lave matematik på en anden måde. Børnene jubler. Anne forklarer, at de skal arbejde sammen to og to. En af drengene spørger, om de selv må lave grupper, som de plejer. Anne siger, at hun laver grupperne. Hun sætter børnene sammen, og Oliver skal være sammen med Jakob. De skal skrive regnestykker, som de så skal bytte med de andre børn, der skal regne stykkerne ud ved at bruge talbanen. Børnene fordeler sig på de to talbaner. Oliver går med tegnebrættet, og er den, der tager initiativ til at skrive regnestykkerne ned, mens Jakob hele tiden går væk fra Oliver. Oliver opsøger flere gange Jakob for at få ham involveret, men det lykkes ham ikke. Anne er på den anden talbane, og ser det derfor ikke. Da hun er tilbage og ser, at Oliver står selv, går hun hen til ham. Han fortæller, at Jakob hele tiden går væk. Anne går sammen med Oliver hen til Jakob, og hun hjælper dem med at komme i gang. Jakob går igen, men nu er Anne obs på det, og hun fanger Jakob ind og hjælper dem i gang igen. Resten af tiden holder Anne sig hele tiden tæt på Oliver og Jakob og træder til, når der er brug for det.

Til et arbejds møde fortæller Anne, at det var lidt et sats at sætte Oliver sammen med Jakob, da de ikke opsøger hinanden. Oliver vil helst være sammen med Victor, som han kender fra børnehaven, men det bliver

ifølge hende for sårbart, hvis han kun har Viktor. Hun arbejder derfor med, at Oliver får øjnene op for andre lege kammerater, og de for ham. Vi iagttager, hvordan hun har blik for at udvide Oliver's deltagelsesmuligheder ved at forbinde ham med flere børn fra klassen. I ovenstående observation, hvor Jakob først ser ud til at trække sig fra samarbejdet med Oliver, stiller hun sig selv til rådighed. Hun bliver i nærheden og iagttager, hvornår der er behov for, at hun træder til og hjælper drengene med at fastholde samarbejdet og forbindelsen.

I observationerne ser vi, at Anne har blik for børneperspektivet og den pædagogiske opgave, der ligger i at arbejde bevidst med børns deltagelsesbetingelser. Ikke mindst et blik for at øge deltagelsesmuligheder for de børn, der har vanskelige skoleliv. Den pædagogfaglighed, som vi ser Anne udfolde på skole B, er en faglighed, som vi i vores analyser kalder "pædagogfaglighed på trods". Med begrebet henviser vi til, at Annes faglighed ikke understøttes af kulturen på skolen og samarbejdet mellem lærere og pædagoger. Ofte kommer Annes handlinger i karambolage med en undervisningsdagsorden, der ikke levner megen plads til hendes pædagogiske blik for og arbejde med at gribe børns bidrag og forbinde børnene med hinanden. Det sker fx, da læreren forlader klassen for at hente materialer, og Anne griber muligheden for at lave en bevægelsesaktivitet med et fagligt islæt, da hun fornemmer børnenes uro og orientering mod hinanden. Selvom børnene er engagerede i aktiviteten, stoppes den af læreren, da hun kommer tilbage. Som Anne fortæller til et arbejds møde, så overtager lærerne hurtigt rollen, og som pædagog skal man efterlyse at gøre noget andet, hvis man ikke alene vil assistere lærerens undervisning. I Annes optik er skolen præget af en kultur, hvor samarbejdet mellem lærere og pædagoger ikke er ligeværdigt. Når Anne alligevel formår at løfte en vigtig pædagogisk opgave, skyldes det, at hun egenhændigt insisterer på at sætte sin faglighed i spil. Det fremtræder i vores analyser som svære kampe, hvor Anne står relativt alene.

Skole C

På skolen følger vi børn på henholdsvis 0. og 2. årgang. På 2. årgang bemærker vi Anders, da han ofte bliver modløs og opgivende, når noget er svært. I disse situationer rejser han sig og henter sin fodbold, som han går rundt med i klasselokalet. Denne deltagelses måde bliver ikke påtalt negativt, ligesom vi sjældent oplever, at børnene bliver betragtet som forstyrrende. I stedet forstås deres deltagelses måde som relevante bidrag, der kan vise de voksne, hvad børnene er optaget af og engageret i. Som fx når Anders i den følgende observation bliver mødt i, at han har brug for små pauser for at kunne engagere sig i det faglige.

Klassen har dansk og er i gang med at skrive en fortælling om et selvvalgt dyr. Anders går lidt rundt i klassen og sparker roligt til en bold. Pædagogen Mie ser på ham, smiler og siger: "Vi savnede dig i går Anders. Dine klassekammerater savnede både dig og din bold."

Der er noget betydningsfuldt i at vente på børnene og vise, at vi er til rådighed

Det er jo altid dig, der har en bold med". Anders smiler. Mie spørger, om hun må se, hvad Anders har skrevet om sit dyr. Anders nikker og smiler. De går sammen hen til Anders' plads, og snakker om det, han har skrevet. Sådan sidder de et stykke tid, inden Anders rejser sig og igen går rundt med bolden. Mie bliver siddende og snakker med en dreng, der også sidder ved bordet. Efter 5 minutter vender Anders tilbage. Han spørger Mie, om hun vil hjælpe ham med at skrive videre. Det vil hun gerne.

Anders' skoleliv kunne være præget af mange irettesættelser, hvis ikke de voksne anlagde et børneperspektiv og forholdt sig nysgerrigt til hans deltagelsesmåder og grunde. At de gør det, ser ud til at blive betydningsfuldt i forhold til deres måde at forstå og møde Anders på. Til et arbejds møde drøfter vi observationen, hvortil Mie udfolder:

"Vi kender jo Anders og ved, hvorfor han har brug for at rejse sig og finde sin fodbold. Det er fordi, der er noget skolemæssigt og usikkerhed forbundet hermed, og ved at han så bliver mødt i sin usikkerhed og ikke bliver gjort forkert, får han roen til at prøve at løse opgaver, som kan være svære for ham. Der er noget betydningsfuldt i at vente på børnene og vise, at vi er til rådighed."

At pædagogen stiller sig til rådighed og bliver tæt på børnene, ser vi som betydningsfuldt i forhold til at skabe deltagelsesmuligheder samt at forbinde børn i deres lege og samarbejdsopgaver. Dette træder frem som et relevant pædagogisk modsvar til at forebygge konflikter løst fra den konkrete kontekst, hvori de opstår, og at sætte børn sammen for derefter at lade det være op til børnene selv at bevare denne forbindelse. I nedenstående observation, ser vi, hvordan pæda-

gogen Merete går ind og ud af legen og dermed forbinder børn med hinanden og understøtter Emmas deltagelsesmuligheder.

Børnene skal i matematik være udenfor. Emma trækker sig ofte fra undervisningen. Det virker til, at hun har svært ved at overskue at være sammen med de andre. Merete kommer hen til hende, og sammen begynder de at lægge pinde på en karrusel. De drejer den rundt, så pindene ryger af. De griner til hinanden. En pige kommer til, og spørger om hun må være med, hvilket hun gerne må. Endnu en kommer til. Merete går lidt væk, mens hun iagttager dem. En dreng kommer hen og lægger sig på karussellen. Pigerne protesterer. Merete foreslår, at han i stedet hjælper med at dreje karrusellen rundt. Emma vil ikke længere være med. Merete spørger, om det er fordi, det går for hurtigt. Emma nikker. Merete får justeret farten og støttet Emma, indtil hun er med igen. Nu er fem piger med til at dreje karrusellen rundt. Merete befinder sig i nærheden af børnene. Der kommer flere børn til. Nogle skubber karussellen rundt, mens andre sidder på den. De griner højt, når det går hurtigt. Merete trækker sig lidt længere væk og betragter dem. Hun står lidt og kigger, inden hun forlader legepladsen.

Merete begrundede sine handlinger med, at det er væsentligt, at Emma får oplevelsen af at være med, da hun ofte befinder sig i kanten af fællesskabet, og at det i den forbindelse kan være nødvendigt at tilside sætte en undervisningsdagsorden. Det er en prioritering, som træder tydeligt frem i lærere og pædagogers samarbejde, og som ser ud til at knytte sig til deres forståelser af børns skoleliv, som pædagogen Mie udfolder i relation til ovenstående observation:

De vanskeligheder i børns skoleliv, som børneperspektivet viser, kræver ikke en særlig ekspertviden for at kunne handle, men almen pædagogfaglighed

"Det er igen en ting med at blive og stille sig til rådighed, at gå ind og ud af deres lege efter behov. Vi er bevidste om og italesætter, at det er barnet før reglen. Børnenes trivsel i fællesskabet er det vigtigste. Derfor er det ikke altid det, vi har sat os for, der er det vigtigste."

Forskelle

På skole A og B ser vi, at pædagogerne kan blive viklet ind i undervisningen på måder, der gør det vanskeligt at udøve en udforskende, opmærksom og nærværende faglighed med blik for børns fællesskaber og deltagelsesbetingelser. I stedet ser vi pædagoger, som bliver optaget af at regulere og disciplinere børnene for at gøre dem undervisningsparate. Det er en pædagogfaglighed, som er meget lidt fleksibel i omsorgen for børns trivsel og fællesskaber. Særligt i relation til de børn, som kommer i pressede situationer. På skole B ser vi det, vi kalder "pædagogfaglighed på trods". Det er situationer, hvor Anne stiller sig på børnenes side, selvom hun dermed kommer i karambolage med lærerens undervisningsdagsorden. Når pædagogfagligheden får betydning for børnenes deltagelsesbetingelser på skole B, skyldes det et individuelt anliggende og ikke en skolekultur, der understøtter pædagogfagligheden. Det pædagogiske blik for og arbejde med børns trivsel, fællesskaber og skoletilhør er på skole B til stede som noget personbåret fremfor som et fælles anliggende. Som vi ser det, er det ikke pædagogers faglighed, der begrunder de situationer, hvor den pædagogiske opgave ikke løftes og børn svigtes, men nærmere en skolekultur og en klarhed i forhold til, hvad pædagogers opgave i skolen egentlig er.

På skole C har pædagogerne andre betingelser for at sætte deres faglighed i spil, hvilket ser ud til at hænge sammen med organiseringer, samarbejdsformer og fælles forståelser af, hvad der er betydningsfuldt

i børns skoleliv og deraf vigtigt at dyrke, nære og værne. Pædagogernes faglighed og deres arbejde med børns deltagelse og fællesskaber tillægges betydning, og derfor er der pædagoger med i stort set alle timer i løbet af en skoledag. Samarbejdet mellem lærere og pædagoger er gennemsyret af en gensidig respekt for hinandens fagligheder og en fælles nysgerrighed på børns perspektiver og handlegrunde.

Betingelserne for at udfolde en pædagogfaglighed, der er sensitiv over for børns fællesskaber og deltagelsesbetingelser stiller sig altså forskelligt på de tre skoler. Forskellene rejser for os at se vigtige spørgsmål i relation til, hvad den pædagogiske opgave i skolen egentlig er, og hvilke betingelser det kræver at løfte denne opgave. Ikke mindst ser det ud til at være centralt at drøfte, hvordan der skabes en skolekultur, der understøtter en faglig udforskning af skolelivet fra børns ståsteder og perspektiver.

Afslutning

Udgangspunktet for artiklen er en forståelse af, at mistrivsel og bekymrende skolefravær nedbringes ved at arbejde med sociale dynamikker mellem børnene og understøtte børns deltagelsesmuligheder i skolens børnefællesskaber. I den forbindelse er børneperspektivet, forstået som de fagprofessionelles faglige insistens på at se skolelivet fra børns ståsteder, afgørende for arbejdet med skoletilhør. Pædagoger gør en positiv forskel i forhold til børns oplevelse af skoletilhør, når de anlægger et børneperspektiv og ad den vej får blik for, hvad børns vanskeligheder ser ud til at hænge sammen med. At arbejde kvalificeret med børns skoletilhør kalder dermed på pædagoger, der er uddannede til at have et nysgerrigt og undersøgende blik på børns deltagelsesmuligheder i skolens og SFO'ens børnefællesskaber. De vanskeligheder i børns

skoleliv, som børneperspektivet viser, kræver ikke en særlig ekspertviden for at kunne handle, men almen pædagogfaglighed.

I vores observationer træder det tydeligt frem, at ikke mindst de børn, som har vanskelige skoleliv, har brug for de voksnes hjælp til at blive synlige og positivt bemærket af de andre børn og forbundet til dem. Når pædagogerne har blik for og betingelser til at forbinde børn med hinanden, ser vi børn, som får muligheder for at tage del i og bidrage til det fælles. Omvendt ser vi, at når mulighederne ikke gribes, får børnene sværere deltagelsesbetingelser og manglende oplevelser af "at være

med" og høre til. Et centralt aspekt af at arbejde med skoletilhør er, at pædagogen stiller sig til rådighed og bliver tæt på børnene, hvilket går igen som noget betydningsfuldt i forhold til at skabe deltagelsesmuligheder og forbinde børn i deres lege og samarbejdsopgaver. Pædagoger, som har betingelser til dette, ser det som en væsentlig del af deres opgave og faglighed at forstå børns handlinger som meningsfulde bidrag til det fælles og at vise børnene, at de er til rådighed. Dette ser vi som vigtige pædagogiske greb i forhold til børns trivsel og oplevelse af skoletilhør. Men vi ser også, at en sådan vedholdende og pædagogisk opmærksomhed kan have svære betingelser i skolen.

Litteratur

- Ankerstjerne, T., & Stæhr, M. (2018). *Grundlag for pædagogfaglighed i fritid og skole*. København: Undervisningsministeriet.
- Børns Vilkår og Egmont Fonden (2020). *Skolens tomme stole. Skolefravær set fra barnets perspektiv*.
- Dreier, O. (1996). Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. I U. J. Jensen, J. Qvesel, & P. F. Andersen (Red.), *Forskelle og forandring: Bidrag til humanistisk sundhedsforskning*. Philosophia.
- Dreier, O. (2003). *Subjectivity and social practice*. Center for Sundhed, Menneske og Kultur, Institut for Filosofi, Århus Universitet.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge University Press.
- Fisker, T. B. (2020). Fra børn og fulde folk: Hvad børn selv siger om skoleundgåelse. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 57(1), 67-75.
- Holm Poulsen, C. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder: Fra et børneperspektiv*. Hans Reitzel.
- Holm Poulsen, C. & Jakobsen, L. K. (2024). Pædagogers bidrag til at mindske skolefravær og skabe skoletilhør. BUPL.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I C. Højholt & G. Witt (Red.), *Skolelivets socialpsykologi: Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. Unge Pædagoger.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling: Deltagere i social praksis*. Gyldendal Uddannelse.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I C. Højholt (Red.), *Forældresamarbejde: Forskning i fællesskab* (s. 23-46). Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2012). Fritidspædagogers faglighed og børns fritidsliv. I P. Hviid, C. Højholt, & N. Gyldenkerne (Red.), *Fritidspædagogik og børneliv*. Hans Reitzel.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2011). Forsknings samarbejde og gensidige læreprocesser. I C. Højholt (Red.), *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs* (s. 207-238). Dansk Psykologisk Forlag.
- Knage, F. S. (2020). Skolevægning: Sammenviklinger og subjektpositioner. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 57(1), 29-37.
- Knage, F. S., & Kousholt, D. (2023). *Langvarigt bekymrende skolefravær*. DPU, Aarhus Universitet.
- Kristensen, N., Krassel, K. F., & Jensen, V. M. (2020). *Panelanalyse af bekymrende skolefravær*. VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring—Og andre tekster*. Hans Reitzel.
- Lomholt, J. J. (2018). Fravær og mistrivsel i skolen. *Samfundsøkonomen*, 43-45.
- Lund, G. E. (2020). Skolefravær kalder på relationsudvikling og kulturudvikling i skolen. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 57(1), 7-19.
- Lund, G. E. (2021). *Fra fravær til fællesskab: Hvad kan skolen gøre?* Aarhus Universitetsforlag.
- Munck, C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis: Ph.d.-afhandling*. Roskilde Universitet.
- Schraube, E., & Osterkamp, U. (Red.). (2013). *Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of Klaus Holzkamp*. Palgrave Macmillan.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. Klasse og SFO. Ph.d.-afhandling*. Roskilde Universitet.
- Testmann, L. (2018). Konflikt og fællesskab blandt børn i skolen - Perspektiver på inklusion. I C. Højholt & D. Kousholt (Red.), *Konflikter om børns skoleliv* (s. 172-197). Dansk Psykologisk Forlag.
- Willumsen, A., Engsig, T. T. & Jakobsen, I. S. (2023). Pathways to belonging in the transition to school: the perspectives of children. *International Journal of Inclusive Education*.