

HÅNDBLING AF VANSKELIGE SKOLESITUATIONER

Af Christina Holm Poulsen¹

Artiklen beskæftiger sig med læreres betingelser for at håndtere skolens mangesidede opgave og arbejde med de situationer, hvor børn kommer i skolevanskeligheder. Når børn inddeles i årgang opdelt klasser, får det ofte den betydning, at læreren står alene i konkrete undervisningssituationer og derved alene skal håndtere de mange udfordringer og dilemmaer, der knytter sig til skolens opgave. Nogle situationer kan forekomme så vanskelige og fastlåste, at de fører til gensidig afmagt og opgivelser blandt børn og voksne. Ved at analysere en anden skoles organiseringsform illustreres det i artiklen, hvordan lærerne på denne skole har andre betingelser og muligheder for at håndtere vanskelige skolesituationer. I den forbindelse ser det ud til, at rådighed til at samarbejde og organisere på fleksible måder gør det muligt at igangsætte processer, der skaber nye forståelser og deltagelsesmuligheder for børn i vanskeligheder.

Nøgleord: skolevanskeligheder, børnefællesskaber, deltagelse, samarbejde, betingelser

1. Indledning

Når børn kommer i vanskeligheder i skolen, er der en udbredt tendens til, at vanskelighederne enten forstås i lyset af det enkelte barns forudsætninger og mulige dysfunktioner (Røn Larsen, 2011) eller i relation til den enkelte lærers kompetencer eller mangel på samme (Mardahl-Hansen, 2018b). Artiklen har til hensigt at kaste lys over de betingelser, lærere handler i forhold til, og som får betydning for deres mulighed for at håndtere vanskelige skolesituationer. Derved forskydes problemforståelsen fra enkeltindivider til betingelser i praksis.

Med henvisning til et empirisk materiale, der blev genereret via et etnografisk inspireret feltarbejde på to folkeskoler i forbindelse med mit ph.d.-projekt (Holm Poulsen, 2017), vil jeg pege på, at lærerens "alenehed" i klasserummet kan udvikle sig til afmagts- og opgivelsesprocesser i situationer, hvor skolens modsigelsesfyldte krav og dilemmaer ikke kan håndteres. I så-

¹ Christina Holm Poulsen, lektor og ph.d., UC SYD, e-mail: chpo@ucsyd.dk.

danne processer ser det ud til, at nogle børn bliver særligt udsatte. Ved at inddrage en anden skoles organiserings- og samarbejdsformer vil jeg illustrere, hvordan der kan skabes andre betingelser for at håndtere skolens historiske opgave og for at arbejde med de situationer, hvor børn kommer i vanskeligheder. Inden jeg diskuterer lærernes betingelser, vil jeg første udbyde, hvilken mangesidet opgave skolen skal håndtere, og de dobbeltheder og konflikter, der knytter sig til denne opgave. Uddybningen gøres for at bidrage til forståelser af, at det ikke alene handler om skolers forskellige organiserings- og samarbejdsformer, men om betingelser for at håndtere skolens historiske og mangesidet opgave.

2. Skolens historiske og mangesidet opgave

Den danske folkeskole har til opgave at kvalificere og differentiere sine elever og derigennem forberede dem på deltagelse i et differentieret samfund. Denne opgave kan forstås som skolens historiske opgave (Ljungstrøm, 1984; Højholt, 1993). Differentiering kan bestemmes som fordeling efter forskellighed og kvalificering som dygtiggørelse (Ljungstrøm, 1984). Historisk set har differentieringsopgaven ændret karakter fra at foregå som en fordeling af børn 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 elever med forskellige forudsætninger skal have samme muligheder, og gennem selve undervisningen (kvalificeringen) differentieres med henblik på at deltage i et differentieret videreuddannelsessystem og arbejdsmarked (Ljungstrøm, 1984; Højholt, 1993). Børn 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 (Højholt, 1993).

Hvad der ligger i skolens kvalificeringsopgave, og hvorledes den skal udmøntes, forekommer på ingen måde entydigt. 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 skabe grobund for den enkeltes læring og udvikling og uddanne børnene med de rette kvalifikationer og kompetencer, så de kan bidrage til fremtidens konkurrencesamfund. Skolen skal mindske betydningen af social ulighed og medvirke til dannelsesprocesser, der forbereder eleverne på at tage del i et demokratisk samfund. Skolen skal således både virke i forhold til at kvalificere det enkelte barn, og den skal skabe fællesskaber, der er præget af ligestyret og demokrati. Folkeskolens opgave kan således siges at være mangesidet og kan opleves modsigelsesfyldt. Lærerne står derved i flere sociale og politiske prioriteringskonflikter, som de hele tiden må afveje, justere og prioritere deres indsats i forhold til (Mardahl-Hansen, 2018a).

I skolen må børnene også forholde sig til dens dobbeltheder og krav, blandt andet i form af at *skulle* noget. Børn skal eksempelvis være lærings- og undervisningsparate, og de skal være reflekterede over egne handlinger, mål, succeser og fiaskoer. Kravet hænger sammen med en forståelse af og forventning om, at børn også skal *ville* det. Børn skal med andre ord være motiverede for og have lyst til at gøre det, som forventes af dem som elever. Inspireret af Kristine Kousholt (2012) anvender jeg den sproglige sammenstilling “skulle ville” til at begrebssette dette dobbelte forhold, hvor børn ikke alene *skal* deltage i skolens dagsorden, men de skal også *ville* det. I skolen må lærere og elever således forholde sig til skolens dobbeltheder og modsigelsesfyldte krav, der knytter sig til dens mangesidet og historiske opgave, og hvor håndteringen af denne opgave i de fleste situationer finder sted inden for skoleklassens rammer.

3. Klassen som social betingelsesstruktur

At skolen er organiseret i årgangsopdelte klasser, opfattes i mange sammenhænge som en selvfølgelighed, der derfor sjældent sættes til diskussion (Andersen, 2012; Anderson, 2000). Det bliver derved et selvfølgeligt udgangspunkt, at børn undervises sammen i aldershomogene grupper i de ni år, undervisningspligten strækker sig. Historisk set fremtræder den årgangsopdelte klasse som organiseringsform, efterhånden som skolerne bliver større og stoffet mere specialiseret. Det blev på den baggrund nødvendigt at organisere på måder, hvor én lærer kunne undervise en større gruppe elever, samtidig med at denne organiseringsform blev ledsaget af forestillinger om, at klassen skulle virke som et andet hjem for børnene med klasselæreren som en kærlig fader- eller moderskikkelse (Gjerløff & Jacobsen, 2014; Gjerløff & Rasmussen, 2012).

Inden for forskningen har Sally Anderson (2000) fokus på, hvordan klassen kan forstås som en lukket social enhed med et klasseværelse, en klasse-lærer, en begrænset gruppe lærere tilknyttet klassen og en børnegruppe, der bevæger sig igennem klassetrinshierarkiet som en adskilt enhed. Klassen bliver i den sammenhæng forstået som et intimt praksisfællesskab, der beslægtet jævnaldrende børn og deres lærere på en måde, der får dem til at føle sig som en del af samme “skolefamilie” (Ford & Anderson, 2008), og hvor klassen skaber rammerne for et stabilt fællesskab, der får børn til at føle sig trygge (Anderson, 2000).

Igennem de seneste årtier har forskningen haft stigende fokus på skoleklassers sociale dynamikker og på, hvorledes konflikter og mobning må forstås i relation til børns fælles liv med hinanden (Højholt & Schwartz, 2018; Kofoed & Søndergaard, 2013; Stanek, 2012). Sådanne indsigter i klassers sociale liv bryder med forståelser af skoleklassen som et trygt og stabilt fællesskab, og bidrager i stedet til forståelser af fællesskaber som kendetegnet

ved en “fælles-skabelse”. Begrebet “fælles-skabelse” understreger det dynamiske og processuelle syn på fællesskaber som noget, der hele tiden skabes og organiseres og derfor hverken konnoterer enhed, enighed eller harmoni (Brinkmann, 2011; Kousholt, 2006). Af mine observationer fremgår det, at børns fælles-skabelse ser meget forskellig ud i forhold til den lærer, der har klassen. I nogle undervisningssituationer er børnene koncentrerede og engagerede i undervisningens faglige aktiviteter, mens fælles-skabelsen i andre situationer har mere karakter af fjol og ballade på måder, der kan få undervisningen til at bryde sammen. Skal vi forstå forskellen på børns forskellige måder at deltage på bredere end alene knyttet til eksempelvis læreres klasseledelseskompetence, må vi forholde os til 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 konkrete situationer i klasseværelset står alene i forhold til at håndtere de mange problematikker og dilemmaer mellem mange forskellige slags hensyn og støtte til forskellige børn (Højholt, 1996). Lærere må 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 hænge sammen. Læreropgaven forekommer således både kompleks og konfliktuel. Den kræver faste regler og fleksible mingeleringer i forhold til situerede samspil og muligheden for at håndtere det, der er på spil blandt børnene (Mardahl-Hansen, 2018a). Arbejdet med de sociale konflikter synes både at være en forudsætning for at arbejde med den faglige læring, samtidig med at arbejdet med konflikterne ser ud til at tage tid fra den faglige undervisning. Pointen er, at denne kompleksitet er det op til den enkelte lærer at håndtere i de konkrete undervisningssituationer, fordi organiseringen ofte indebærer, at læreren som professionel og ansvarlig voksen står alene i klasseværelset. Læreren står således midt i flere og til tider 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 i undervisningen, og i nogle sammenhænge lykkes det ikke, hvilket kan skabe situationer præget af afmagt. Afmagten ser jeg i form af skældud, opgivelse og manglende hjælp til de børn, der har brug for det. I den sammenhæng er det væsentligt at påpege, at når lærere har svært ved at håndtere processer i børns fælles-skabelse og hjælpe børn i faglige og/eller sociale vanskeligheder, er det ikke alene et kompetenceproblem, men i højere grad et betingelsesproblem – et problem, der knytter sig til skolens strukturering af sin opgave.

I situationer, hvor skolens dobbeltheder og modsætninger ikke kan håndteres, og læreren ikke kan få børnene til at *ville* det, de *skal*, ser jeg en ten-

dens til, at problemerne bliver forstået individualiseret og knyttet til enkeltbørns deltagelsesmåde. I klassen, jeg fulgte, var der adskillige situationer, hvor lærerne ikke kunne få undervisningen til at fungere, og i disse situationer bemærkede jeg, at nogle børn blev særligt udsatte, fordi undervisningsvanskelighederne ofte blev sat i forbindelse med deres måde at deltage på. I sådanne situationer ser det ud til, at nogle børn bliver forstået og mødt mere kategorisk, hvilket får betydning for udpegnings- og udskillellesprocesser. Problemerne kan forekomme så vanskelige og fastlåste, at flere parter oplever afmagt og manglende rådighed til at ændre de begrænsende betingelser, og afmagten kan nå et omfang, hvor den fører til gensidige opgivelser blandt børn og voksne. I løbet af mit feltarbejde oplevede jeg, hvordan opgivelser kan føre til eksklusion og henvisning af et barn til et specialpædagogisk tilbud.

4. Vanskeligheder i og omkring en drengegruppe

I nærværende afsnit vil jeg præsentere analyser af, hvordan en anden organiseringsform kan skabe andre betingelser for læreres håndtering af skolens modsigelsesfyldte opgave og børns fælles-skabelse. Skolen kalder jeg Sønderlundskolen. Det er en skole, der har forladt den årgangsopdelte klasse til fordel for aldersintegrerede hold i indskolingen. Børnene er inddelt i fire hold bestående af 40 til 60 børn i alderen seks til ni år. Det varierende børnetal er begrundet i, at skolen har rullende skolestart, hvilket betyder, at der starter børn på forskellige tidspunkter af skoleåret. De fire hold har i udgangspunktet to lærere og to pædagoger tilknyttet, der er sammen om at planlægge, organisere, udføre og evaluere undervisningen. Skoledagen tilrettelægges, så børnene dels er sammen i den store gruppe, dels er inddelt i mindre grupper.

I løbet af mit feltarbejde bliver jeg optaget af en gruppe drenge, der ikke alene har svært ved at gå i skole, men også er sammen på måder, der gør det svært for både børn og voksne. Det handler om en drengegruppe, der har mange interne konflikter, og hvor drengene ikke umiddelbart accepterer præmissen om at "skulle ville" (Kousholt, 2012). Hvor frikvarteret i et skoleperspektiv kan betragtes som et afbræk fra det, det egentlig handler om, ser det ud til at forholde sig lige omvendt for drengene. Lige så insisterende, lærere og pædagoger er på at få den faglige undervisning til at fungere, lige så insisterende er drengene på at få koordineret og forhandlet deres deltagelse, så de kan komme til at lege sammen. Drengenes sociale engagementer og orienteringer mod legen skaber flere situationer, hvor drengene forsøger at undgå undervisningen ved at gemme sig, forblive på legepladsen eller forhandle sig til mere "legetid". I flere situationer får drengenes forhandlinger og deltagelsesmåde den betydning, at det ikke er muligt at gennemføre en undervisning. Ligesom i den klasseopdelte skole iagttager jeg, hvor van-

skeligt det kan være at håndtere processer i fælles-skabelsen og få det sociale og faglige til at spille sammen på måder, der gør det muligt at få undervisningen til at fungere.

I relation til de interne konflikter, der udvikler sig i drengegruppen, er det især drengen Frederik, der har det svært. Frederik oplever gentagende gange at blive afvist og udelukket af de drenge, som han gerne vil være sammen med. Jeg observerer situationer, hvor de andre løber væk fra ham, og situationer, hvor han meget direkte får at vide, at de ikke vil have ham med. Afvisning og udelukkelse fra børnefællesskaberne forekommer at være tilbagevendende oplevelser for Frederik, samtidig med at han deltager på måder, der lukker for adgang til fællesskaberne, idet han både slår og driller. Frederiks deltagelsesmåde og de andre børns måde at møde ham på udvikles i et gensidigt samspil forstået på den måde, at jo mere Frederik driller og slår, jo mere bliver han ignoreret og forbigået af de andre, og jo mere voldsomt handler han. I undervisningssammenhænge bliver Frederik med tiden nærmest konstant forstyrrende, og det bliver en tilbagevendende praksis, at Frederik starter inde på holdet sammen med de andre børn, og under mere eller mindre protest kommer han til at sidde ude i fællesrummet. Den reducerede tilstedeværelse i undervisningen og Frederiks manglende koncentration om det faglige indhold indebærer, at der med tiden udvikler sig en faglig bekymring for ham.

Sønderlundskolens organiseringsformer har betydning for lærere og pædagogers mulighed for at arbejde med de situationer, hvor børn er i vanskeligheder. I forhold til de vanskeligheder, der udvikler sig i og omkring drengegruppen, iagttager jeg, hvordan lærere og pædagoger samarbejder om at ændre deltagelsesbetingelser ved at organisere, opdele og sammensætte på nye måder for derved at skabe andre samspil og sociale dynamikker. For at kunne følge de efterfølgende analyser af, hvordan der arbejdes med skolevanskeligheder på Sønderlundskolen, vil jeg i det efterfølgende afsnit knytte nogle ord til skolens materialitet og organisering.

5. Materialitet og organiseringsformer

Sønderlundskolen er opført i 2001 og derved efter folkeskoleloven fra 1993, der opfordrede til at udfordre sanserne og skabe 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 børns deltagelse og læring. På Sønderlundskolen består indskolingens bygninger af to huse, der hver indeholder et stort fællesrum. I fællesrummene står flere borde, en sofagrube 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 grup-

peborde, tavler og taburetter. 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 blandt børnene. 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. Skydedøren mellem de to største lokaler kan desuden fjernes, så der fremkommer et meget stort lokale.

Materialiteten både muliggør og begrænser handlinger og måder at håndtere skolens opgave og de udfordringer, der knytter sig hertil. Med reference til den situerede læringsteori (Lave & Wenger, 1991) argumenterer Thomas Szulevicz (2010) for, at social praksis altid foregår fra et lokaliseret udgangspunkt, hvis materialitet får betydning for den pågældende praksis. Rummets arkitektoniske udformning opstiller således bestemte handlebetingelser og dermed også særlige betingelser for deltagelse og læring (ibid.). Materialiteten er derved en væsentlig del af betingelsesstrukturen, som skolens voksne og børn handler i forhold til, hvilket peger på, at materialitet ikke har betydning isoleret set, men i forhold til hvordan subjekter griber rummenes muligheder og begrænsninger.

På Sønderlundskolen “griber” lærere og pædagoger rummenes muligheder til at opdele børnegruppen i større eller mindre enheder. Opdelingerne sker med afsæt i forskellige kriterier, som for eksempel at børnene skal være på samme faglige niveau, eller at de skal kunne noget forskelligt og derved supplere hinanden. Kriterierne kan også handle om at skabe nye sociale dynamikker i børnefællesskabet eller reducere undervisningsforstyrrende uro. Holdenes størrelse varierer i forhold til de kriterier, der ligger til grund for opdelingerne. De voksne prioriterer deres tilstedeværelse og arbejdsindsats i forhold til undervisningsaktiviteter og det, der aktuelt er på spil i børns fælles-skabelse. Nogle gange er der flere voksne til stede i samme lokale, og andre gange har de fordelt sig mellem børnene og i forskellige lokaler. Billedet er ikke entydigt, men netop varierende, i forhold til hvad de arbejder med og retter deres indsats mod. I deres arbejde 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 er særligt fokuserede på børns sociale liv og trivsel. I stedet ser deres tilrettelæggelser og opgaveudførelser ud til at handle om, hvorledes de med hver deres faglighed kan bidrage til skolens dagsorden og børnenes deltagelse heri. Denne fokusering på den fælles sag betyder i praksis, at der opstår en form for fælles virksomhed.

Organiseringen af lærere og pædagogers samarbejde tager udgangspunkt i, at undervisningen og de problematikker, der kan udvikle sig i relation hertil, er et *fælles* ansvar. I situationer, hvor de voksne er fordelt i forskellige lokaler, er det en tilsyneladende “alenehed”. Udvikler der sig konfliktfyldte samspil eller situationer, som den enkelte lærer/pædagog ikke ser sig i stand til at håndtere, kan de søge hjælp hos en af de andre, eller de kan justere på

sammensætningen af børnegruppen eller fordelingen af de voksne. Når jeg iagttager færre afmagtssituationer på Sønderlundskolen, så hænger det for mig at se sammen med, at læreren ikke står *alene* i undervisningssituationen og derved ikke alene skal håndtere skolens modsigelsesfulde opgave og dobbeltheden mellem at få børn til at *ville* det, de *skal*.

I forhold til de føromtalte vanskeligheder i drengegruppen prioriteres det at skabe et mindre hold for de børn, for hvem dobbeltheden mellem at "skulle ville" ofte blive konfliktfyldt. Denne prioritering indebærer, at antallet af børn på de andre hold bliver relativt højt, hvilket nødvendiggør, at skydedøren bliver skubbet til side, så en enkel voksen kan have et overblik over en større børnegruppe, hvorved en anden voksen kan forblive i den mindre gruppe. Ændringen ser blandt andet ud til at få den betydning, at Frederik i mindre grad befinder sig fællesrummet adskilt fra de andre, men i stedet går han jævnlige ind i et af de tilstødende lokaler, hver han leger. Frederik fremstår efter den nye opdeling i mindre grad som et problem i undervisningssammenhænge, og jeg bemærker, at han er orienteret mod undervisningen gennem den åbne dør.

Der er imidlertid stadig en del konflikter i drengegruppen, hvilket gør, at børnegruppen atter bliver opdelt og sammensat på nye måder, hvorved der skabes andre sociale dynamikker. Det er således en gennemgående praksis på Sønderlundskolen, at de voksne forsøger at håndtere skolevanskeligheder ved at opdele og sammensætte på forskellige måder, samtidig med at de arbejder med det enkelte barns måde at tage del i det fælles på. Denne tilgang ser ud til at få den betydning, at der kan lirkes og løsnes ved fastlåste samspil og skabes andre sociale dynamikker og processer, der modvirker entydige og problematiske kategoriseringer af enkeltbørn.

6. At lirke og løsne ved fastlåste samspil

I nærværende afsnit vil jeg sætte fokus på, hvorledes organiseringer ser ud til at spille ind i og få betydning for, hvordan deltagelsesvanskeligheder og samspilsdynamikker udvikler sig. Der er ikke tale om et årsag-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. Sat i relation til sociale dynamikker i drengefællesskabet og Frederiks deltagelse heri ser det ud til, at de voksnes organiseringer og opdelinger af børnene får betydning for, at de vanskeligheder, der udspiller sig for og omkring Frederik, løsnes sig, og deltagelsesmulighederne udvider sig. Det ser ikke ud til, at organiseringer virker udvidende i sig selv og umiddelbart derefter, men at organiseringerne giver mulighed for, at andre forhold kan spille sammen på nye og udvidende måder, der over tid skaber andre deltagelsesmuligheder.

Vanskelighederne *mellem* drengene og *med* drengene gør, at de voksne forsøger at skabe andre dynamikker ved at placere drengene på forskellige hold, frem for at de, som tidligere nævnt, deltog på et mindre hold. Da Frederik i flere situationer har befundet sig væk fra undervisningen og ikke været koncentreret om det faglige indhold, vurderer de voksne, at han har brug for en grundlæggende faglig undervisning. På den baggrund kommer Frederik til at deltage på holdet, hvor de nyeste skolebørn befinder sig, når der undervises i fagene dansk og matematik. Når Frederik skal deltage på det pågældende hold, er det ikke ud fra en forståelse af, at han er rykket et klassetrin ned. Gruppeinddelingerne ser hele tiden forskellige ud, foretages med forskellige begrundelser, ligesom de også varierer fra situation til situation. Derved er der også mange andre situationer i løbet af en skoledag, hvor Frederik er sammen med nogle af de andre børn. Lærere og pædagoger arbejder med afsæt i den store børnegruppe (de 40 til 60 børn), som de opdeler på forskellige måder, hvilket også gør sig gældende i de mere frie situationer, hvor børnene inddeles i forskellige lege- og spisegrupper.

I undervisningssituationer, hvor Frederik er på holdet sammen med de nyeste skolebørn, deltager han på måder, jeg ikke tidligere har oplevet. Fra observationer af Frederik, der ofte forstyrrer undervisningen og befinder sig uden for undervisningslokalet, ser jeg nu en dreng, der deltager på måder, som er relevante i skolen. 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 sit bord og arbejder. Toiletbesøg, der tidligere var en anledning til at slippe væk fra undervisningen, bliver små brud, hvorefter Frederik hurtigt indfinder sig på sin plads. Der forekommer dog stadig vanskeligheder i andre situationer og i samspelet med de andre drenge, men med tiden ser det ud til, at de udvidede deltagelsesmuligheder også gør sig gældende i andre af skolens sammenhænge.

Arbejdet med børnefællesskabet i form af forskellige og omskiftelige sammensætninger af børnegruppen gør det muligt at skabe andre sociale positioner, dynamikker og muligheder. Ole Dreier (2008) pointerer, at positioner er socialt relateret og samtidig lokalt forankret, hvilket får den betydning, at når forhold i praksis ændrer sig, influerer det på børnenes sociale positioner og deres muligheder for at tage del i det fælles. At ændre forhold i praksis via forskellige sammensætninger er derved en måde at bevæge praksis på og skabe andre positioner, der gør det muligt at bryde med fastlåste samspil. Det er dog væsentligt at bemærke, at det ikke er organiseringer i sig selv, der bevirker ændrede positioner og sociale muligheder. At opdele og sammensætte tilvejebringer ikke i sig selv udvidede deltagelsesmuligheder. Opdelinger kan også være en del af problemet, som Anja Stanek (2011, 2012) viser i sin forskning, hvor børn oplever vanskeligheder qua de voksnes opdelinger af børnegruppen. Ligeledes observerede jeg i løbet af mit feltarbejde, hvordan opdelinger og sammensætninger af børnefællesskabet blev medkonstruerende for deltagelsesvanskeligheder. Dette skete særligt i situationer, hvor

børn blot blev “koblet på” fællesskabet uden hjælp til at blive inddraget i og få indflydelse på det fælles (for yderligere udfoldelse af den pointe se Holm Poulsen, 2018).

Børns forskellige muligheder i skolen knytter sig som tidligere nævnt til skolens historiske kvalificerings- og differentieringsopgave (Ljungstrøm, 1984; Højholt, 1993), der får den betydning, at børn bliver forstået forskelligt og derigennem mødt forskelligt. Flere studier peger på, at i forløb præget af gensidige opgivelser og afmagt bliver nogle børn forstået mere entydigt og kategorisk, hvilket begrænser deres deltagelsesmuligheder (se eksempler på dette hos Holm Poulsen, 2018; Højholt & Schwartz, 2018; Morin, 2011; Røn Larsen, 2011; Stanek, 2011). Nye sammensætninger af børnegruppen kan tilvejebringe nye situationer og muligheder for anderledes samspil, der gør det muligt at møde børn på nye måder og derved lirke og løsne ved entydige og fastlåste problemforståelser. Et eksempel på dette er en situation, hvor Frederik skal læse en historie, som han i længere tid har arbejdet med på sin iPad. Frederik har skrevet historien med børnestavning, tegnet billeder til og indsat lyd, så det er figurerne på tegningerne, der taler sammen. Børnene samles foran smartboardet, hvor Frederiks historie vises. Der er helt ro blandt børnene, der koncentreret følger med, da Frederik fremviser sit arbejde. Læreren roser og støtter ham undervejs, og de andre børn giver udtryk for at være imponerede over hans arbejde.

Ovenstående er et eksempel på, hvordan det bliver muligt for Frederik at tage del i den faglige dagsorden og præstere på måder, der genkendes som relevant i en skolesammenhæng. Sådanne situationer bidrager med andre forståelser af Frederik end som en elev, der forstyrrer og ødelægger undervisningen, og som de andre ikke vil være sammen med. Det er et eksempel på, hvordan der kan skabes nye muligheder for deltagelse, hvilket knytter sig til nye sammensætninger af børnegruppen, men også til arbejdet med at inddrage Frederik i det fælles. Det handler med andre ord om at skabe situationer, hvor børnene får mulighed for at bidrage positivt, og hvor der samtidig arbejdes med børnenes måde at modtage hinandens bidrag på. Et eksempel på et sådant arbejde er en undervisningssituation, hvor Frederik er i gruppe med fem andre børn. Frederik har tydeligvis vanskeligt ved at koncentrere sig om den faglige opgave, hvilket ser ud til at hænge sammen med, at de andre børn ofte overhører hans forsøg på at bidrage. En pædagog er imidlertid opmærksom på, hvad der sker blandt børnene. Da Frederik forsøger at bidrage til opgaven, tysser pædagogen på de andre og siger: “Hør lige, hvad Frederik siger,” hvorefter de andre forholder sig stille og lytter til Frederiks bidrag. Pædagogen sikrer efterfølgende, at Frederiks svar bliver mødt relevant og indgår i opgaveløsningen.

Når det er muligt for den pågældende pædagog at have blik for samspil og sociale dynamikker, hænger det sammen med, at de på Sønderlundskolen organiserer situationer, hvor de voksne kan være tæt på en mindre børnegruppe og være opmærksomme på de børn, der er i vanskeligheder. I eksem-

plet er Frederik ikke blot “sat sammen med” de andre, hvor det bliver op til børnene at få sammensætningen til at fungere i praksis. I situationen får børnene hjælp til at inddrage Frederik i det fælles, samtidig med at Frederik støttes til at deltage på relevante måder og derigennem bidrage til den faglige opgave. Det er således ikke samarbejder og organiseringer i sig selv, der gør det muligt at lirke og løsne ved fastlåste samspil, men også arbejdet med at inddrage den enkelte i det fælles. I den forbindelse ser det ud til, at rådighed til at organisere og samarbejde på fleksible måder er væsentlige betingelser for at håndtere vanskelige skolesituationer og hjælpe de børn, der er i vanskeligheder.

7. Afslutning

Artiklen har til formål at rette fokus mod de betingelser, lærere handler i forhold til, og som får betydning for muligheden for at håndtere vanskelige skolesituationer. I skolen skal lærere håndtere modsigelsesfulde krav, der knytter sig til skolens historiske opgave, og artiklens analyser viser, at lærere har forskellige betingelser for at få de mange aspekter af skolens opgave til at hænge sammen. Organisering af klasser med én lærer til en større elevgruppe indebærer, at læreren i flere situationer står alene i konkrete undervisningssituationer, og at denne “alenehed” udgør vanskelige betingelser for at håndtere skolens mangesidet opgave. Når lærere har vanskeligt ved at håndtere skolens dobbeltheder og modsigelsesfulde krav, kan det således ikke alene forstås som et kompetenceproblem, men må i højere grad forstås som et betingelsesproblem. Denne pointe blev underbygget via analyser af en anden skoles organiseringsformer og betydningen heraf for håndtering af situationer, hvor sociale dynamikker og skolens dobbeltheder skabte konflikter mellem børn og voksne. Dobeltheder og modsætninger knytter sig til skolens historiske opgave. I den sammenhæng bliver det væsentligt at rette fokus på, hvilke betingelser lærerne har for at få de forskellige aspekter af skolens mangesidet opgave til at hænge sammen, og hvilke muligheder de har for at arbejde med de situationer, hvor børn kommer i vanskeligheder.

Artiklen skal ikke læses som et argument for at nedbryde klassestrukturen, men som et argument for at forholde sig til de betingelser, som lærerne handler i forhold til, og som skolevanskeligheder må forstås i lyset af. De pointer, der fremkommer i nærværende artikel, er baseret på analyser af to skolers praksis. Analysen viser, at på Sønderlundskolen ser organiseringen af børnegruppen, skolens materialitet og samarbejdet mellem de professionelle ud til at spille sammen på måder, der virker befordrende for den pædagogiske praksis. Dette peger ikke i sig selv på, at en bestemt materialitet er en forudsætning for den klasseorganisering og de pædagogiske strukturer, der finder sted, ligesom fleksible organiseringsformer og en

bestemt materialitet ikke sikrer et godt samarbejde mellem de professionelle. Hensigten er derved ikke at pege på en bestemt arkitektur, elevopdeling eller samarbejdsorganisering som en forudsætning for håndtering af skolens historiske opgave og dens modsigelsesfulde krav. Pointen er at pege på de dilemmaer og dobbeltheder, der knytter sig til læreres arbejde, og hvordan lærere har forskellige betingelser for at håndtere vanskelige skolesituationer. I den forbindelse ser det ud til at have betydning, at lærere har rådighed til at organisere og samarbejde på fleksible måder, der gør det muligt at skabe nye sociale dynamikker, positioner og muligheder og derved modvirke fastlåste samspil og entydige problemforståelser.

REFERENCER

- Andersen, P.Ø. (2012). Om at undersøge klassen – som selvfølge(lighed). *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 6, 367-379.
- Anderson, S., & Ford, K. (2008). Klassens væsen. I J.B. Krejsler & L. Moos (red.), *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik* (pp. 41-60). Værløse: Billesø og Baltzer.
- Anderson, S. (2000). *I en klasse for sig*. København: Nordisk Forlag.
- Brinkmann, S. (2011). John Dewey og fællesskabets pædagogik. I: E. Jensen & S. Brinkmann (red.), *Fællesskab i skolen* (pp. 151-170). København: Akademisk Forlag.
- Coninck-Smith, N. (2011). *Barndom og arkitektur*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gjerløff, A.K., & Jacobsen, A.F. (2014). Da skolen blev sat i system. I: C. Appel & N. de Coninck-Smith (red.), *Dansk skolehistorie 3*. Aarhus: Aarhus Universitets Forlag.
- Gjerløff, A.K., & Rasmussen, L.R. (2012). 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, 10-23.
- Holm Poulsen, C. (2018). Afmagnsprocesser i skolens fællesskaber. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 55(4), 56-68.
- Holm Poulsen, C. (2018). Når sammenkobling fører til frakobling – eksklusionsprocesser i lyset af læreres arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 4, 70-77.
- Holm Poulsen, C. (2017). *Inklusion – muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- Højholt, C., & Schwartz, I. (2018). Elevsamspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskaber. I: C. Højholt, & D. Kousholt (red.), *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I: C. Højholt & G. Witt (red.), *Skolelivets socialpsykologi* (pp. 39-80). København: Unge pædagoger.
- Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D.M. (red.) (2013). *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.½
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Deltagelse i fællesskaber*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Kousholt, K. (2012). De danske nationale test og deres betydninger: Set fra børnenes perspektiver. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49(4), 273-290.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Ljungström, C. (1984). Differentiering og kvalificering: to væsensdimensioner i skole- og uddannelsesforholdene. *Dansk tidsskrift for kritisk samfundsvidenskab*, 12(2), 133-169.
- Mardahl-Hansen, T. (2018a). At skabe betingelser for børn og unges læring – bidrag til en diskussion om lærerfaglighed. I: C. Højholt & D. Kousholt (red.), *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Mardahl-Hansen, T. (2018b). *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. I: C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder* (pp. 89-118). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Røn Larsen, M. (2011). Børneperspektiver fra grænselandet mellem almenklasse og specialklasse. I: C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder* (pp. 61-88). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Stanek, A. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. *Nordiske udkast*, 40(1), 38-51.
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i inddragningen fra børnehave til skole og SFO*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.
- Szulewicz, T. (2010). Der finder læring sted. *Nordiske udkast*, 38(1/2), 17-29.