

Pædagogers bidrag til at mindske skolefravær og skabe skoletilhør



Forfattere:

Christina Holm Poulsen, UC SYD Pædagoguddannelsen, chpo@ucsyd.dk

Lene Krogstrup Jakobsen, UC SYD Pædagoguddannelsen, lkja@ucsyd.dk

Publiceret: januar 2024

Projektet er støttet med midler fra BUPL's forskningspulje

Indhold

Rapportens hovedkonklusioner	4
Baggrunden for projektet	5
Forskningsfeltet.....	6
Individorienterede forståelser	6
Skoleorienterede forståelser	7
Pædagogers faglighed i relation til skoletilhør	8
Centrale begreber	9
Fællesskaber	9
Deltagelse	9
Børneperspektiver.....	10
Metode og organiseringer	10
Praksisforskning	10
Deltagerobservationer.....	11
Arbejds møder	12
Præsentation af skolerne.....	12
Skole A.....	13
Idræt.....	14
Frikvarteret	16
SFO-tid	19
Fastlåste forståelser	21
Et indblik i Mais skole og SFO-liv	21
Skole B.....	24
At gribe børns bidrag.....	24
Overgange og forbindelser	27
Betingelser for pædagogfaglighed.....	29
Skole C.....	32
Organisering af skoleliv	32
Lege-tid	34
Deltagelsespauser	37
Barnet før reglen.....	39

Frikvarter	41
Sammenfatning og diskussion	43
Litteraturliste	46

Rapportens hovedkonklusioner

I forskningsprojektet, som denne rapport formidler, har vi gennem ca. 1½ år fulgt pædagoger og børn på tre forskellige folkeskoler. Projektet var designet med et fokus på mistrivsel og skolefravær set fra børnenes perspektiver og på pædagogers arbejde med børnefællesskaber og børns oplevelse af skoletilhør. De vigtigste resultater er i den forbindelse:

- Børneperspektivet, forstået som de fagprofessionelles faglige insisteren på at se på skolelivet fra børns ståsteder, er afgørende for trivselsarbejdet og forståelser af, hvad der er på spil for børnene, og hvorfor det kan være svært at komme i skole.
- Børn, som har vanskelige skoleliv, har i særlig grad brug for de voksnes hjælp til at blive synlige og positivt bemærket af de andre børn og blive forbundet til dem.
- Der ses nogle uudnyttede muligheder i det almenpædagogiske arbejde, som fx et bevidst pædagogisk arbejde med frikvartererne og børnenes sociale dynamikker og deltagelsesmuligheder.
- De vanskeligheder i børnenes skoleliv, som børneperspektivet viser, kræver ikke en særlig ekspertviden for at kunne handle, men derimod almen pædagogfaglighed. Samtidig kan pædagogfagligheden have svære betingelser i både skole og SFO. Betingelser der knytter sig til en uhensigtsmæssig opdeling mellem ”den faglige skole” og ”den sociale skole”, hvor det sociale bliver opfattet som forstyrrende for det faglige i stedet for som et fundament for deltagelse, læring og trivsel.

Med henblik på at anskueliggøre, hvad der henholdsvis ser ud til at bidrage til eller modarbejde skoletilhør, har vi lavet nedenstående oversigt:

Dette bidrager til skoletilhør	Dette modarbejder skoletilhør
At forstå og undersøge børns vanskeligheder og udfordringer ved at se med børnene	At betragte problemer som iboende børn og deres familier
At være optaget af fællesskabelse	At se fællesskaber som faste størrelser
At stille sig til rådighed for børns fællesskabelse og deltagelse	At overlade fællesskabelsen og deltagelsen til børnene
At møde børnene fleksibelt	At holde fast i planen eller reglerne
Gruppedannelse er en pædagogisk opgave og ansvar	Børn vælger selv, hvem de vil være sammen med
Opgaven i frikvarteret er at forholde sig nysgerrigt og undersøgende til børns samspil.	Opgaven i frikvarteret er at holde opsyn og være gårdvagt.

Rapporten belyser og giver gennem empiriske eksempler fra børns skolehverdag indblik i, hvordan der kan arbejdes pædagogisk med børns deltagelsesmuligheder og fælles skaben og med at skabe pædagogiske miljøer, der kan komme alle børn i møde. Også de der har det vanskeligt. Den viser, hvordan en vedholdende og pædagogisk opmærksomhed kan gøre en positiv forskel for disse børn og deres oplevelse af skoletilhør. Men den viser også, hvordan børn kan lades i stikken, hvis ikke den pædagogiske opgave løftes, og den pædagogiske faglighed kommer i spil. Det er interessante og vigtige perspektiver for alle, der arbejder pædagogisk. Ikke bare i skole og SFO, men i alle andre sammenhænge, hvor mennesker er optaget af fælles skaben og af at opleve tilhør.

Baggrunden for projektet

Skolefravær har fået en stor opmærksomhed og er kommet højt på den skolepolitiske dagsorden på grund af stigende fraværstal (Uddannelsesstatistik, 2023). Der er dog sket et lille fald fra skoleåret 2021/2022, hvor 26 procent af eleverne havde mere end 10 procent fravær, til skoleåret 2022/2023, hvor tallet er 20 procent (Undervisningsministeriet, 2023). Tallet vækker stadig bekymring, da et højt skolefravær er forbundet med vanskeligheder på kort og lang sigt. Børn med højt skolefravær klarer sig nemlig ofte dårligere både fagligt og socialt (Lomholt, 2018). Ligeledes viser trivselsmålinger, at jo lavere faglig og social trivsel eleverne oplever, jo mere fravær har de (Undervisningsministeriet, 2016). En undersøgelse foretaget af VIVE (Kristensen et. al, 2020) viser, at fravær i folkeskolen har betydning for elevernes resultater i 9. klasse. Både i nationale og internationale studier fremgår det, at højt skolefravær er forbundet med risiko for senere at droppe ud af uddannelsessystemet med en følgende risiko for økonomiske, sociale og samfundsmæssige problemer (Baxter et. al, 2011; Kearney, 2008; Thastum, 2019).

I en undersøgelse af skolefravær lavet i et samarbejde mellem Børns Vilkår og Egmont Fonden (2020) beskrives det, at dårlig trivsel i klassen er det tema, der oftest bliver nævnt i samtaler om skolefravær på BørneTelefonen. Mange børn fortæller om et utrygt klasse miljø, oplevelser af at føle sig ensom og om ikke at have tætte relationer i klassen. Der peges i den sammenhæng på, at det er vigtigt at arbejde med skolens fællesskaber (ibid.). I de få studier, hvor elever er blevet interviewet om skolefravær, fremgår det, at venner og en følelse af at høre til er centralt i forståelsen af skolefravær, og at der forekommer en forbindelse mellem langvarigt fravær og sociale dynamikker i klassen (Knage & Kousholt, 2023). Derudover viser en undersøgelse foretaget af VIVE en sammenhæng mellem et højere fravær i indskolingen og et højt fravær i udskolingen, og det anbefales

derfor at rette opmærksomhed på begyndende fravær allerede i de mindste klasser (Kristensen et. al, 2020).

Forskningsprojektet, der ligger til grund for nærværende rapport, havde til formål at undersøge, hvordan pædagoger kan arbejde med børnefællesskaber med henblik på at skabe skoletilhør. Skoletilhør forstås i denne sammenhæng som børns oplevelse af at høre til i skolens faglige og sociale fællesskaber. Projektet tager afsæt i en forståelse af, at bekymrende skolefravær mindskes ved at arbejde med sociale dynamikker mellem børnene og understøtte børns deltagelsesmuligheder i skolens børnefællesskaber for derigennem at bidrage til skoletilhør. Det er med andre ord forståelser af, at børns oplevelse af være en del af skolens fællesskaber og have relationer til andre børn er centrale aspekter af skoletilhør.

Projektet var tilknyttet indskolingen på tre folkeskoler, hvor vi fulgte børn, som skolen oplevede, var i mistrivsel. Ikke alle har haft et bekymrende fravær, men alle børn har vist tegn på, at de ikke trives i skolen. I denne rapport formidler vi indsigter fra 2 års forskningsarbejde i relation til følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan ser skole og SFO-livet ud fra de børn, der er i mistrivsel, og som har et højere fravær?
- Hvordan kan pædagoger arbejde med at understøtte børnenes deltagelsesmuligheder i skolens og SFO'ens børnefællesskaber? Og hvordan kan pædagogers viden og faglighed siges at være betydningsfuld i relation hertil?
- Hvilke strukturer og samarbejdsformer er befordrende for dette arbejde?

Forskningsfeltet

Individorienterede forståelser

Inden for såvel forskning som praksis har der været en tendens til at rette fokus på det skolefraværende barn, og indsatserne har deraf haft et udpræget individorienteret fokus. Spørgsmålene har centreret sig om, hvad der er galt med barnet eller familien, siden barnet ikke kommer i skole. I en forskningsoversigt udarbejdet af Knage & Kousholt (2023) om langvarigt bekymrende skolefravær fremgår det, at feltet overordnet er domineret af perspektiver, der fokuserer på barnet, og som forstår fravær som noget, der opstår på grund af forhold "inde i" barnet. Omgivelserne inddrages dog også, men fremskrives ofte som en forholdsvis statisk "ramme", som barnet har svært ved at håndtere.

Årsagerne til et problematisk skolefravær bliver ofte forklaret som følger af en psykiatrisk diagnose, herunder især angst og depression, en særlig sårbarhed hos barnet eller problemer i

børnenes personlighed, hvilket har ledt til terapeutiske tilgange, hvor der arbejdes med barnets angst og/eller adfærdsvanskeligheder (Esbjörn & Dannow, 2018; Knage & Kousholt, 2023; Lomholt, 2018). Et eksempel er Kearney og Albanos program ”When children refuse school”, som består af en manual til terapeuten, en arbejdsbog til forældrene og en arbejdsbog til barnet. Interventionerne i programmet bygger på kognitivt adfærdsterapeutiske principper (*When Children Refuse School : A Cognitive-Behavioral Therapy Approach : Therapist Guide*, 2007). Det danske skolefraværprojekt ”Back2School” ved Institut for Psykologi på Aarhus Universitet er et manualbaseret behandlingsprogram, som er inspireret af Kearneys forskning. Indsatsen har terapeutiske elementer med afsæt i principper fra kognitiv adfærdsterapi, hvor elever med skolevægning og deres forældre tilbydes en række terapeutiske samtaler sideløbende med møder med barnets skole.

Der er også forskning, der søger at udfordre og problematisere de individorienterede forståelser og i stedet retter opmærksomheden mod skolens praksis og fællesskaber. Denne del af forskningen er især vokset frem i løbet af de sidste 10 år (Knage & Kousholt, 2023), og kan begrebsættes de ”skoleorienterede forståelser”.

Skoleorienterede forståelser

Forskere er i stigende grad opmærksomme på, hvilken betydning skolen og dens fællesskaber har for skolefravær (Esbjörn & Dannow, 2018), og i den forbindelse peges der på forskellige forhold i skolen, som kan påvirke elevernes trivsel og oplevelse af at høre til (Hamlin 2021; Hendron & Kearney, 2016; Lund 2021). Af en forskningsoversigt over langvarigt bekymrende skolefravær udarbejdet af fraværsforsker Frederikke Skaaning Knage og børneforsker Dorte Kousholt (2023) fremgår det, at studier, der har fokus på skolen, peger på, at problemer med skolefravær kun kan løses, hvis der sker ændringer i de vilkår, børn går i skole under.

Det er særligt i en dansk sammenhæng, at man ser et begyndende fokus på, at skolefravær skal nedbringes ved at lave indsatser i fællesskabet og ikke i individet (Knage & Kousholt, 2023). Et eksempel på dette er inklusionsforsker Gro Emmertsen Lund, som i sin forskning peger på, at løsningen på at nedbringe skolefravær skal findes i skolen, og sætter i den forbindelse fokus på skolens fællesskaber (Lund, 2021). Skoleforsker Helle Rabøl Hansen beskriver med afsæt i teorier om menneskets længsel efter at høre til, at ”skoletilvær” forstås som et modstykke til skolefravær. Skoletilvær handler om at vælge skolen til, hvor børn og unges oplevelser af tilhør i skolens faglige og sociale fællesskaber ser ud til at have en central betydning (Hansen, 2019). Og senest har Knage peget på, at fællesskabstilvør i klassen er et vigtigt indsatsområde for børn med skolevægning (2023).

I de skoleorienterede forståelser synes indsatserne samlet set at handle om at skabe en større følelse af at høre til på skolen. Det er i den forbindelse, at vi finder det relevant at anvende begrebet skoletilhør, som understreger betydningen af at rette opmærksomheden mod skolen, når vi skal forstå og håndtere et bekymrende fravær.

Pædagogers faglighed i relation til skoletilhør

Med et fokus på skolens fællesskaber som betydningsfulde i arbejdet med at vende bekymrende skolefravær til skoletilhør, bliver pædagogers faglighed central, da de er uddannede til at arbejde med børnefællesskaber på dynamiske og fleksible måder. Pædagoger har typisk erfaringer med at iagttage og arbejde med børnenes sociale samspil og fællesskaber, og har det, der sker mellem børnene, som deres primære faglige fokus (Ankerstjerne & Stæhr, 2018, Højholt, 2012; Højholt et al., 2014).

”En stor del af pædagogers arbejde handler om at få øje på de børn, der viser tegn på mistrivsel, og forsøge at finde ud af, hvad der kan ligge til grund for dette” (Ankerstjerne & Stæhr, 2018, s. 13).

Flere studier viser, hvordan fritidspædagoger arbejder med børns relationer og understøtter deres deltagelsesmuligheder i fællesskaberne. For eksempel beskrives det, at pædagoger har gode erfaringer med at ”sætte børnene i gang sammen” og derigennem skabe eller styrke forbindelser imellem børnene (Højholt et al., 2014), og at pædagogerne skaber attraktive situationer, der trækker børn til, og som giver børnene mulighed for at lære hinanden at kende på nye måder (Holm Poulsen, 2021). Et studie af pædagogers faglighed i skole og SFO viser, hvordan pædagoger kan bidrage til at øge børns deltagelsesmuligheder og oplevelsen af at høre til i skolens fællesskaber med særligt henblik på at mindske marginalisering af børn (Nielsen et al., 2020).

Pædagogerne synes således at have stor indflydelse på børnefællesskabernes sociale dynamikker og præmisserne for at være med. Det fremføres fra flere sider, at pædagoger er vigtige i forhold til børnenes trivsel, udvikling og læring på skoleområdet, og at pædagogerne skal fastholde deres faglighed og ikke trækkes mod en undervisningspædagogik (Ringskou & Brinkkjær, 2017; Stanek, 2012). Lærerne har også et socialt fokus, da de løbende forholder sig til, hvordan de kan få klassen til at fungere som et socialt fællesskab ved arbejde med børnenes indbyrdes relationer og understøtte deres deltagelsesmuligheder i klassefællesskabet (Mardahl-Hansen, 2018). Men hvor lærerne er knyttet til skoledelen, går pædagogerne på tværs af skole- og fritidsdelen, hvilket

indebærer, at de kan få et større indblik i sociale dynamikker mellem børnene. De har dermed andre betingelser for at arbejde med og understøtte børns fællesskaber.

Centrale begreber

Nærværende afsnit præsenterer nogle grundlæggende forståelser af børns fællesskaber, deltagelsesmuligheder og børneperspektiver, der har betydning for, hvordan vi forstår og udforsker skolefravær og skoletilhør.

Fællesskaber

Forskningsprojektet, der ligger til grund for nærværende rapport, er inspireret af den kritisk psykologiske børneforskning (Bendix-Olsen, 2018; Holm Poulsen, 2021; Højholt, 2001; Larsen, 2011; Munck, 2017; Stanek, 2011). Inden for dette teoretiske perspektiv peges der på, at børn lærer og udvikler sig sammen gennem deltagelse i fællesskaber, og at børn grundlæggende er optaget af at være med blandt andre børn. Børn relaterer sig ikke blot til hinanden, de er sammen om *noget*. At arbejde med børns fællesskaber handler om at skabe mulighed for, at alle børn får oplevelsen af at være med og bidrage til det fælles. Det er derfor mere grundlæggende og omfattende end at arbejde med børns relationer eller venskaber (Højholt et al., 2014).

Dertil er det en teoretisk pointe, at børnefællesskaber kan forstås som det, børnene sammen får skabt. Altså som børns ”fælles skabelse” (Munck, 2020; Stanek, 2012). I denne fælles skabelse deltager børnene fra forskellige positioner og har deraf forskellige muligheder for at deltage i og bidrage til det fælles. Børnefællesskaber er et analytisk begreb, der sætter fokus på måder, hvorpå børn sammen skaber det fælles liv, herunder hvordan de udgør betingelser for hinanden på godt og ondt (Kousholt, 2006).

Deltagelse

Med et deltagelsesbegreb retter vi i observationer og analyser opmærksomheden mod, hvordan den enkelte tager del i det fælles. Det er en forståelse af, at mennesker grundlæggende er deltagere i samfundsmæssig praksis. Dermed giver det ikke mening at tale om ikkedeltagere, men i stedet om forskellige måder at tage del i det fælles på og om mere eller mindre perifere deltagelsespositioner (Lave & Wenger, 2003). Menneskers handlinger må altid forstås i relation til deres deltagelse i social praksis. Når vi tager udgangspunkt i mennesker som deltagere, medfører det, at vi må studere konkret, hvordan en person tager del i en sammenhæng på sin særlige måde (Højholt, 1996, s. 62).

Deltagelsesbegrebet retter fokus mod den enkeltes aktive deltagelse – hvad den enkelte gør – men også mod den kontekst, hvori deltagelsen finder sted.

I relation til dette forskningsprojekt leder deltagelsesbegrebet vores opmærksomhed mod de sammenhænge, som børnene er en del af, når vi skal forstå mistrivsel og skolefravær. Ved at udforske børns deltagelse og deltagelsesbetingelser bliver det muligt at få øje på, hvad der konkret i skolens praksis skaber vanskeligheder for nogle børn, og hvad der i den forbindelse bliver relevant at udvikle, ændre og forbedre.

Børneperspektiver

Børneperspektivet spiller en central rolle i forhold til at udforske, hvad der er på spil i konkrete sociale sammenhænge, og hvordan børn har forskellige betingelser, positioner og muligheder for at tage del i det fælles. Charlotte Højholt begrebsætter børneperspektivet som en vinkel ind på praksis fra børns ståsteder (Højholt, 2005). I den optik bliver børneperspektivet et bestemt sted at kigge fra, hvilket indebærer, at vi betragter skolen og dens fællesskaber fra de steder, hvor børnene befinder sig.

Med denne tilgang til børneperspektivet handler det ikke om at se *på* børnene, men om at se *på* praksis *fra* børns ståsteder. Interessen samler sig derved om ”at kigge med” barnet ud i dets skoleliv. Dermed bliver det ikke en optagethed af det enkelte barn isoleret set, men hvordan den enkelte tager del i en fælles praksis sammen med andre børn og voksne. At anlægge et perspektiv fra børnenes ståsteder indebærer, at man som forsker må følge børnene på tværs af forskellige situationer og lokaliteter i skole og SFO.

At børn forholder sig til og reflekterer over deres institutionsliv kommer ikke nødvendigvis til udtryk via det talte sprog, men kan observeres i børns handlinger og måder at deltage på i fællesskaberne (Stanek, 2011). Ved at følge børnene på tværs af forskellige situationer og ved at kigge *med* børnene ud i deres institutionsliv kan man som forsker få indblik i, hvordan skolens praksis stiller sig og opleves af børnene. Et sådant blik gør det muligt at forbinde et barns mistrivsel med forhold i skolens praksis, og dermed er børneperspektivet en vej til at overskride de individorienterede forståelser, som præger forskningsfeltet.

Metode og organiseringer

Praksisforskning

Projektet er forankret i en praksisforskningstradition, der udvikler viden gennem et tæt samarbejde mellem praksis og forskning (Dreier, 1996; Højholt, 2005; Højholt & Kousholt, 2011). En central

pointe i praksisforskning er, at viden må udvikles sammen med de deltagere, som kender betingelserne i den praksis, der udforskes. Projektet blev derfor udført i et samarbejde med pædagoger fra tre folkeskoler, som i denne rapport betegnes som henholdsvis skole A, B og C. Intentionen var at skabe et tæt samarbejde med de pædagoger, der ønskede at deltage i projektet og havde en interesse i at udforske og udvikle viden om skolefravær og -tilhør.

Vi havde arrangeret såkaldte arbejds møder, hvor observationer af børns fællesskaber og deltagelse skulle lægges frem til fælles drøftelse og analyse med henblik på at udvikle forståelse for sammenhænge og derigennem få øje på usete og ubrugte muligheder (Dreier, 1996). I praksis erfarede vi dog, at det var vanskeligt for pædagogerne at afsætte tid til deltagelse i disse møder, og vi måtte derfor nedjustere mødekadencen samt vores ambition om at etablere et tæt samarbejde.

Deltagerobservationer

I projektet udforskede vi pædagogers arbejde og børns deltagelse og fællesskaber via deltagerobservationer. Vi fulgte børn og pædagoger på tværs af skole og SFO med henblik på at få indsigt i mistrivselproblematikker, samt hvordan pædagoger arbejder med børnefællesskaber, når de selvstændigt og i samarbejde med lærere planlægger og varetager pædagogiske aktiviteter. I deltagerobservationerne fokuserede vi bl.a. på pædagogiske handlingsformer, hvilket indebærer en opmærksomhed mod, hvad pædagogerne helt konkret gør og siger, og hvilken betydning det så ud til at have for børnene.

Selvom vores fokus var pædagogernes arbejde og faglighed, så talte vi også med lærerne. Dels fordi vi gerne ville spørge til klassens sociale dynamikker, dels fordi lærerne også var interesseret i projektet og gerne ville høre, "hvad vi fandt ud af". Af forskningsmæssige og etiske grunde involverede vi derfor lærerne i det omfang, det gav mening. Nogle ville gerne inddrages, mens andre ikke var interesseret, så det var lidt forskelligt, hvad vi gjorde.

På hver skole tilrettelagde vi to observationsperioder med nogle måneders mellemrum. Efter hver observationsperiode blev der afholdt et til to arbejds møder sammen med de pædagoger, der var tilknyttet de pågældende klasser/børnegrupper. Projektet var designet med to arbejds møder per observationsperiode men blev nedjusteret på grund af, at det var vanskeligt for pædagogerne at afsætte tid til disse møder.

Arbejds møder

På arbejds møderne fremlagde vi udvalgte observationer til fælles drøftelse og analyse. Arbejds møderne blev optaget og efterfølgende transkriberet. Udtalelser fra de professionelle, som fremgår her i rapporten, er fra disse arbejds møder. Hensigten med møderne var at blive klogere på, hvad der var på spil for børnene og særligt for de børn, som de professionelle oplevede var i mistrivsel. Observationerne gjorde det muligt at få øje på sammenhænge mellem mistrivsel og sociale dynamikker i børnefællesskaberne samt betydningen af de pædagogiske tilgange og måder at skabe deltagelsesmuligheder for børnene på.

I forbindelse med arbejds møderne blev pædagogerne frikøbt. Alligevel oplevede vi som tidligere nævnt, at pædagogerne havde vanskeligt ved at afsætte tid. De ville gerne drøfte observationerne, men arbejds møderne tog tid fra deres kerneopgave – samværet med børnene. Til et arbejds møde sad vi fx et stykke tid og ventede på den sidste pædagog, som hæsblesende kom ind ad døren med en bemærkning om, at han forlod en kaotisk SFO med mange børn og for få voksne. Vi havde derfor en oplevelse af, at arbejds mødet greb forstyrrende ind i pædagogernes arbejde. Dertil kom, at en leder ønskede, at arbejds møderne blev lagt sidst på dagen, hvor der var mere ro i SFO'en. Tidspunktet gjorde, at vi sad med trætte pædagoger, som skelede til uret, hvilket vi tolkede som et ønske om at komme hjem. På den baggrund nedjusterede vi på længden og antallet af arbejds møder, så det blev to til tre arbejds møder på hver skole.

Disse oplevelser er i sig selv interessante og tankevækkende, når det fra vores perspektiv er en forudsætning for at arbejde fagligt undersøgende og reflekteret med børns fælles skaben, deltagelsesmuligheder og tilhør, at der skabes et fagligt rum for refleksion. Det var tydeligt, at pædagogerne havde vanskelige betingelser for at finde tid til sådanne møder til trods for, at de fandt arbejdet med observationerne relevante og fagligt givende. Dog skal det nævnes, at det stillede sig lidt forskelligt på de tre skoler, der var inddraget i undersøgelsen. Særligt skole C skilte sig ud ved, at det blev prioriteret, at 6 til 7 pædagoger deltog i arbejds møderne samt indskolingslederen.

Præsentation af skolerne

Skolerne er større folkeskoler, som er placeret i tre forskellige kommuner i Jylland. Skole A har et elevtal på knap 500, skole B godt 1000 og skole C knap 600 elever. På skole A fulgte vi to pædagoger, der var knyttet til henholdsvis en 0. og en 3. klasse. Undervejs i projektet opsagde pædagogen i 0. klasse sin stilling, og det blev fra ledelsens side vurderet, at vi ikke længere kunne følge den pågældende klasse. Til gengæld fik vi tilbudt at følge en ressourcepædagog i to dage. Desværre gjorde

hans arbejdsopgaver det ikke muligt at få indblik i en klasses sociale dynamikker, da han i løbet af en skoledag bevægede sig ind og ud af forskellige klasser på forskellige årgange. Derudover var hans arbejdsopgaver ofte tilrettelagt med et fokus på enkeltbørn.

På skole B fulgte vi to pædagogers arbejde i to forskellige 2. klasser. Da vi skulle i gang med observationerne, viste det sig, at de fleste lærere ikke ønskede vores tilstedeværelse. Vi måtte kun komme, når pædagogen var til stede i klassen, hvilket begrænsede vores mulighed for at få indsigt i klassens sociale dynamikker, og hvordan skoledagen så ud fra det barn, der havde et bekymrende skolefravær. I stedet for at følge en klasse i skoletiden fulgte vi pædagogerne og deres arbejde. På skole B fik den ene pædagog også nyt arbejde og forlod projektet.

Skole C blev inddraget efter projektets opstart dels på grund af de ovenfor beskrevne udfordringer, dels fordi vi oplevede, at pædagogerne havde vanskelige betingelser for at udfolde deres pædagogfaglighed på skole A og B. Vi havde kendskab til skole C fra et tidligere forskningsprojekt (Holm Poulsen, 2017). Det er en skole, som har andre betingelser for at bringe pædagogfagligheden i spil, bl. a. fordi der er flere pædagoger ansat i skoledelen. På skole C fulgte vi to børnegrupper, og til hver gruppe var der tilknyttet to til tre pædagoger. Da skolen adskiller sig fra de to andre, vil der være en nærmere præsentation af skolen i et senere afsnit.

Skole A

På skolen følger vi 3.b, hvor Mikkel er pædagog, og hvor Thomas også kommer i kraft af hans funktion som skolens ressourcepædagog. I observationerne er der særligt to børn, som fanger vores opmærksomhed, og som de voksne også oplever, har det svært i klassen. Det er Nikolaj, som ofte kommer i konflikt med klassekammeraterne, har et forhøjet skolefravær, da han bliver hjemme eller ringes hjem på grund af mavepine. Den anden er Mai, som har svært ved at blive en del af klassefællesskabet. Jævnligt ser vi hende gå alene rundt i frikvarteret, og i SFO'en sidder hun ofte for sig selv og spiller på sin telefon.

Når vi iagttager Nikolaj og Mais deltagelse, får vi indblik i, at de to børns tid i skole og SFO er forbundet med svære oplevelser med udelukkelse og eksklusion. De følgende afsnit viser udsnit af børnenes liv i skole og SFO, hvilket peger på væsentlige opmærksomhedspunkter i arbejdet med at skabe skoletilhør. Først opholder vi os ved observationer af Nikolajs deltagelse og deltagelsesbetingelser, som hans mistro og begyndende skolefravær kan forstås i lyset af, og dernæst giver vi et indblik i Mais skole- og SFO-liv.

Idræt

Klasselæreren i 3.b og klassepædagogen Mikkel fortæller sammenstemmende, at Nikolajs vanskeligheder i skolen knytter sig til vanskelige opvækstbetingelser i hjemmet. Blandt andet udtaler læreren, at ”Nikolaj kommer fra en familie, der er rigtig, rigtig sårbar. Så den bagage er fyldt for Nikolajs vedkommende”. Udsagnet suppleres med bemærkningen om, at det er ”en udsat familie, der gør, at han er i en udsat position og har været det hele hans liv”. I de følgende afsnit vil vi vise små uddrag fra Nikolajs skoledag, der peger i en anden retning end ind i familien, når vi skal forstå, hvorfor skolen kan være svær. En retning hvor børnefællesskabet og dets sociale dynamikker også træder frem som betydningsfulde forståelseshorisonter, når vi skal forstå udfordringerne for Nikolaj.

3. klasserne skal være udenfor i idræt. De samles på boldbanen og skal finde sammen i makker. Erik står bag Nikolaj, men går væk fra ham, mens han siger: ”jeg finder lige en anden”. Nikolaj kigger rundt. Det ser ud til, at han spejder efter en at være sammen med, men alle går forbi og finder andre. Læreren spørger til sidst, om alle har en makker. Nikolaj rækker hånden op, og siger: ”jeg står altså helt selv”. Hans henvendelse bemærkes ikke. Alle andre har en makker på nær Erik, som MIKKEL¹ snakker med. Erik vil være sammen med en dreng, som ikke er kommet, men MIKKEL vil have, at han finder en anden at være sammen med. Erik går modvilligt hen mod de andre og passerer i den forbindelse Nikolaj. Læreren er imidlertid blevet opmærksom på, at Nikolaj ikke har nogen at være sammen med, og hun beordrer Erik til at gå hen til ham. Aktiviteten starter, og børnene begynder at løbe. Den første makker skal starte med at løbe, og når eleven har været banen rundt, skal den anden makker afløse. På den måde skiftes børnene til at løbe. Nikolaj løber hurtigt. Efter lidt tid råber læreren, at de skal finde sammen i grupper på fire. Erik er hurtigt 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. Læreren undrer sig over gruppen på tre, men opdager så, at Nikolaj ikke har nogen. Hun påpeger over for Erik, at man ikke skal forlade sin makker. Efterfølgende skal de spille rundbold. Børnene bliver delt i to hold, hvor idrætslæreren har det ene, og MIKKEL har det andet hold. Nikolaj er på holdet, hvor læreren er. Han er god til at skyde, gribe, kaste og løbe. På et tidspunkt siger han opmuntrende til en klassekammerat: ”Kom nu, du kan godt”, da hun tvivler på, hvorvidt hun kan ramme bolden med battet.

¹ De voksnes navne skrives med versaler i empiriuddragene

Observationen illustrerer et gennemgående billede af Nikolajs skole og SFO-liv, hvor Nikolaj oplever mange afvisninger, og hvor det ofte er svært for ham at få adgang til klassens børnefællesskaber. I ovenstående situation fremstår fravalget tydeligt, da han ser, de andre passerer forbi, og Erik smutter væk, så snart lejligheden byder sig. Som observatør bemærker man, at det ikke er Nikolajs færdigheder, der begrundet fravalget – at han fx skulle løbe langsomt, og at man som hold derfor vil sakke bagud. Tværtimod er han hurtig, og i rundbold bidrager han på relevante måder til spillet. Han udviser også omsorg, da han opmuntrer en klassekammerat, som tvivler på egne færdigheder.

I skolen bliver Nikolaj særlig udsat, når det overlades til børnene selv at finde sammen. Det er ikke noget, der alene sker i relation til Nikolaj, men er et udbredt billede, når de voksne ikke tager hånd om, hvem børnene skal være sammen med (Holm Poulsen, 2018, 2021, 2023; Plauborg, 2017). I sådanne situationer synliggøres det, at børnene har forskellige sociale positioner og muligheder i skolens fællesskaber. Til et arbejds møde, hvor vi sammen drøfter observationen, siger Mikkel:

”Jeg plejer også at være imod, at børnene selv skal finde grupper. For jeg ved, at det ikke kun er i denne her klasse, at det sker. Så jeg plejer at være imod det, men LISELOTTE er den erfarne idrætslærer, og det er hende, der stiller op og siger, at nu kører hun opvarmningen i dag. Og vups, så er det sådan, det er. Hun er meget firkantet, og så er jeg bare med som støtte.”

Mikkel har erfaring med, at det kan være svært for børnene selv at finde sammen. Samtidig oplever han, at det er vanskeligt at sætte sine erfaringer i spil og gøre sig gældende i relation til en erfarne idrætslærer, der har sine måder at gøre tingene på. I flere situationer får vi indtryk af, at Mikkel oplever at være underlagt lærerens forventninger om, hvad hans opgave som pædagog i skolen er, hvilket ser ud til at indsnævre hans pædagogiske handlerum. I stedet ser vi, at han bliver optaget af at regulere og disciplinere børnene i bestræbelser på at få dem til at være undervisningsparate. Og vi ser at denne bestræbelse kan skygge for, at han forholder sig undersøgende og nysgerrigt til børns fællesskaben og deltagelsesmuligheder. Det, der sker blandt børnene i opvarmningssituationen og rundboldkampen, kunne ellers give et værdifuldt indblik i klassens sociale dynamikker og Nikolajs vanskelige deltagelsesbetingelser. Og pege på andre grunde til Nikolajs skolefravær end grunde, der peger ind i familien og Nikolaj selv.

Frikvarteret

De voksne i 3.b fortæller, at der ofte er mange konflikter med og omkring Nikolaj i frikvartererne. Mikkel bemærker i den forbindelse, at Nikolaj er nederst i hierarkiet, og derfor er der ikke nogen, der har lyst til at lege eller blive set sammen med ham. For at minimere konflikterne er der etableret en ordning, hvor Nikolaj holder pause i et såkaldt "Flexrum". Rummet er for de børn, hvorom det vurderes, at de vil profitere af at holde frikvarter adskilt fra klassekammeraterne. Hensigten med denne ordning er ifølge ressourcepædagogen Thomas at få skabt nogle rolige frikvarterer og bringe Nikolaj i en position, hvor han er en ressource, idet han får lov til at invitere en klassekammerat med ind i Flexrummet. Klasselæreren bakker op om skolens ordning og organisering, men har også nogle forbehold, idet hun bemærker:

"Det er ikke fordi, han synes, det er fedt at være derinde. Det gør han ikke, han vil hellere være ude at lege. Vi har spurgt ham flere gange "Nikolaj, kan du lide det?", "Nej, det kan jeg ikke, jeg vil hellere være ude at lege". Men det som sker, hvis Nikolaj er ude at lege er – og egentlig er jeg modstander af det, for det er mere eller mindre et børnefængsel, vi har lavet til ham – men det giver ham en mulighed for at komme tilbage med et overskud. Og det giver den resterende del af klassen et overskud, fordi det ikke har været et konfliktfyldt frikvarter".

Citatet illustrerer de mange modsatrettede hensyn, som de fagprofessionelle står i. På den ene side oplever de, at Nikolaj er indblandet i konflikter, der gør frikvartererne svære for både ham og klassekammeraterne. Og på den anden side giver læreren udtryk for oplevelser af, at man begrænser hans deltagelse på uhensigtsmæssige og indgribende måder, når man fratager ham muligheden for at være ude i frikvarteret sammen med de andre. Læreren kalder indsatsen for et fængsel, som hun dels udtrykker modstand mod, men samtidig ser som en nødvendighed for at skærme både Nikolaj og klassekammeraterne.

Ordningen omkring Nikolaj peger desuden ind i diskussioner af, hvorvidt man kan arbejde med børns vanskeligheder et andet sted end der, hvor de udspringer (Morin, 2013; Røn Larsen, 2013) og viser, at "hjælpen" kan se forskellig ud fra forskellige perspektiver (Jakobsen & Holm Poulsen, 2021). Det, der kan forstås som ro og overskud, kan se anderledes ud fra et barns perspektiv. At blive trukket ud af de fællesskaber, man som barn er orienteret mod, kan skabe en uro for børnene, da de kan få vanskeligere ved at skabe adgang til, orientere sig i og holde styr på det sociale liv, som de er

en del af (Holm Poulsen, 2017; Røn Larsen, 2013; Stanek, 2012). Samtidig kan ordningen også forhindre eller begrænse positive oplevelser af relationer og samspil, hvilket nedenstående observation er et eksempel på.

I frikvarteret er Nikolaj og to drenge fra klassen, Karl og Felix, opslugt af en leg, hvor de kommer sand på rutsjebanen. Karl sidder med benene ned ad rutsjebanen, mens Nikolaj og Felix kommer sand på, så det kan nå op til Karls fødder. De hygger og morer sig, mens de ser, at sandet kommer tættere og tættere på. Matematiklæreren kommer ud og kalder på Nikolaj, som går over til hende. Hun taler kortvarigt med ham, inden han vender tilbage til legen. Han hælder en enkelt skovlfuld sand på, inden han slipper skovlen og løber ind. ”Hvor skal du hen, Nikolaj”, råber Karl. Nikolaj svarer ikke. Matematiklæreren fortæller mig (Christina), at hun sendte Nikolaj til Flex, da han skal have noget ro, fordi der er så mange konflikter med ham i frikvarteret. Efter frikvarteret har drengene musik. ”Har I haft et godt frikvarter?”, spørger musiklæreren. Karl markerer og fortæller smilende, at han og Felix havde en sjov leg, hvor de dækkede rutsjebanen med sand. Nikolaj sidder stille og lytter.

Når vi følger børnene i frikvarteret, kan vi genkende beskrivelserne af, at Nikolaj ofte er indblandet i voldsomme konflikter, men samtidig får vi også et mere nuanceret og sammensat billede af frikvarterets udfordringer. Et billede som giver indhold til konflikterne, og som samtidig peger på, hvad der kunne være en vigtig pædagogisk opgave i skolen, da det ser ud til, at børnene i mange situationer er overladt til selv at håndtere konflikterne.

Inden børnene skal holde frikvarter, siger læreren: ”Jeg forventer, at I har et godt frikvarter, at I er gode ved hinanden, og hvis I får problemer, hvad er det så, I gør?” Flere af børnene svarer, at så henter de en voksen. Der går imidlertid ikke mere end ca. fem minutter, inden Nikolaj og Felix bliver uenige om noget. Felix skubber Nikolaj, så han falder baglæns ind i et buskads. Nikolaj græder højt og råber, at han vil hjem. Der er tre voksne i den anden ende af skolegården, de opdager ikke konflikten. Jeg (Lene) går hen til drengene, og spørger Nikolaj, om han skal have hjælp. Nikolaj nikker, og vi går hen mod en voksen. Den voksne går med Nikolaj tilbage til Felix og siger til dem, at de skal være gode ved hinanden. Hun får drengene til at gå i hver sin retning. Felix leger videre

med de andre børn, mens Nikolaj går, stadig grædende, væk. Senere får jeg øje på Nikolaj, der sidder indenfor på en trappe og græder. Nikolaj græder og fortæller, at Felix skubbede ham så hårdt, at der gik hul i hans t-shirt. Han viser et stort hul bag på sin t-shirt. ”Nu bliver min mor rigtig sur, hun har ikke ret mange penge, og vi kan ikke købe mere tøj.”, siger Nikolaj. Jeg siger til Nikolaj, at det ikke var hans skyld, og at jeg tror, hullet i hans t-shirt kan syes. Nikolaj fortæller, at hans mor ikke kan sy, men han kommer i tanke om, at hans mor har lapper til tøjet. Klokkeren ringer, og Nikolaj spørger, om jeg vil følges med ham op til klassen. Det vil jeg gerne. De andre børn og læreren myldrer ind i klassen, og Nikolaj siger på vej ind til MIKKEL, at han vil hjem. MIKKEL svarer, at det kan han godt forstå, men at man ikke bare kan komme hjem. Nikolaj går ind i klassen og flere børn får øje på hullet i hans t-shirt og kommenterer det. Nikolaj råber højt: ”Jeg ved det godt for helvede, jeg vil hjem.”

De mange konflikter, der opstår i frikvartererne, har slået os. Nogle konflikter er synlige, mens andre forgår mere i det skjulte. Det kan være små detaljer i børnenes samspil, hvor nogle børn hægtes af og forlades, når legen udvikler sig eller flytter et andet sted hen på legepladsen. Og det kan være mere systematisk udskillelse af de samme børn. Usikre og sårbare positioner kan være meget synlige, men kan også være meget ubemærkede, hvor børnene hænger i yderkanten af fællesskaberne, uden at det er så synligt for de voksne (Højholt et al., 2014).

Da vi drøfter vores iagttagelser fra frikvarteret med Mikkel og Thomas, fortæller de, at ledelsen har besluttet, at pædagogerne ikke skal være med ude i frikvartererne. Mikkel oplever, at det er en udfordring at håndtere konflikter, han ikke selv har set. Ifølge Thomas er opsynet blevet en sur pligt på skolen, fremfor en pædagogisk opgave og en mulighed for at få kendskab til børns fællesskaber og sociale dynamikker. Mikkel tilføjer: ”Jeg tror, det er ekstremt vigtigt, at gårdvagterne faktisk er på arbejde og ikke til pause”.

På skolen er der forholdsvis mange voksne ude som gårdvagter, men man får indtryk af, at det ikke er mængden af voksne, der har betydning. Snarere er der brug for voksne, som forholder sig nysgerrigt og udforskende til børns samspil, og som spotter de børn, der vandrer rundt på legepladsen på udkig efter nogle at være sammen med. Sociale udfordringer og konflikter er en del af børns skoleliv, og derfor er det noget, som kræver et kontinuerligt arbejde. Det går igen i vores observationer, at dette arbejde ofte henlægges et andet sted end der, hvor konflikterne udspiller sig. Ressourcepædagogen Thomas står bl.a. for et såkaldt ”bombekursus”, hvor børnene lærer, at de har

forskellige længder på deres lunter, og at de henholdsvis kan antænde eller undgå, at en klassekammerat ”springer i luften”. Både Thomas og Mikkel fortæller, at selv om de arbejder meget med konflikter, så får det ikke rigtig betydning i relation til børnenes måde at håndtere konflikterne på. Det kan pege på, at når konflikter søges forebygget eller behandlet et andet sted og adskilt fra de situationer, hvor konflikterne udspiller sig, bliver det for abstrakt for børnene og ikke noget, de kan bruge i konkrete situationer.

SFO-tid

I SFO'en har 3. klasserne deres eget område. Det er en lang smal gang med døre ind til mindre rum. Børnene fordeler sig i rummene, hvor de laver forskellige aktiviteter såsom at tegne, lave kreative ting, spille billard eller bordfodbold. Mange samler sig også i små klynger og spiller på deres telefoner. Når vi møder Nikolaj, er han ofte i færd med at løbe fra rum til rum. Vi får indtryk af en rastløs dreng, der ikke ved, hvad han skal lave og derfor bruger forholdsvis meget tid på at drille de andre. Han kommer ikke rigtig i gang med noget sammen med andre, og han får heller ikke rigtig hjælp til det.

MIKKEL er i dag den eneste pædagog, som er i 3. klassernes SFO-lokaler. Børnene er optaget af forskellige ting såsom at tegne, spille og ligge i puderne og snakke. Kasper og Thomas fra 3. b spiller billard. Nikolaj løber lidt frem og tilbage mellem de forskellige rum, henvender sig til de andre og smågriner. Han får ikke rigtig skabt kontakt, men bliver afvist af de andre ved at de rykker sig væk fra ham, eller siger han skal gå. En pige går ind til MIKKEL i et andet rum og fortæller, at Nikolaj igen driller. MIKKEL kommer ind i rummet og spørger Nikolaj, om han vil være med til at spille bordfodbold, hvilket foregår i samme rum som drengene, der spiller billard. Det vil Nikolaj gerne. MIKKEL og Nikolaj spiller, mens MIKKEL også taler med Kasper og Thomas. Nikolaj henvender sig også til drengene. Han prøver flere gange at få deres opmærksomhed, men det lykkes ikke. Nikolaj bliver meget højrøstet under spillet. Han griner og taler højt. Efter at MIKKEL og Nikolaj har spillet i knap 10 min., bliver MIKKEL nødt til at forlade spillet, da andre kalder på ham. Nikolaj begynder igen at løbe fra rum til rum. En af pigerne, der sidder og tegner, opsøger MIKKEL og fortæller, at Nikolaj igen driller.

På et arbejds møde med pædagerne drøfter vi observationen med fokus på, hvad der er på spil for Nikolaj, og hvordan vi kan forstå hans drillerier. Mikkel fortæller, at der tidligere har været en fast struktur for Nikolaj i SFO'en. Strukturen bestod i, at der skulle være opsyn med ham, og at han skulle indgå i en voksenaktivitet. Hver uge lavede Mikkel et skema med aktiviteter, som Nikolaj skulle vælge i mellem, og så skulle han indgå i den valgte aktivitet sammen med Mikkel. Arrangementet var ifølge Mikkel ikke en succes.

”Han hadede det. Han gider ikke de her faste rammer. Han vil bare gerne have lov til at løb frit, og han vil faktisk gerne være væk fra den voksne og bare køre sin egen sjove leg. Det er ikke ensbetydende med, at der ikke må være en voksen i rummet, men det skal ikke være en voksen, der bestemmer, hvad han skal lave.”

Observationen med bordfodbold og arrangementet med en voksenaktivitet gav anledning til at drøfte, hvad der kunne være en væsentlig pædagogisk opgave i relation til skabe adgang og tilhør til skolen og SFO'ens fællesskaber. Vi taler bl.a. om at få Nikolaj engageret i en aktivitet sammen med de andre, så det ikke alene var pædagogen, der lavede noget med Nikolaj. I situationen, hvor de spillede billard og bordfodbold, kunne en væsentlig pædagogisk opgave bestå i at inddrage Nikolaj i samtalen med Kasper og Thomas. Eller tænke i, hvordan man kan skabe et fælles engagement om en fælles aktivitet, hvor de tre drenge deltager. Det bliver således en vigtig pædagogisk opgave at forbinde børnene med hinanden og dermed skabe betingelser for, at børnene får noget sammen. Det fordrer en pædagogisk opmærksomhed på, at børnene ikke alene bliver involveret i aktiviteter, men at de gennem de fælles aktiviteter oplever at blive forbundet til hinanden. Her ser vi særlige muligheder i skolens fritidsordning, som samtidig er et sted med få voksne i forhold til at udvikle og udvide deltagesbetingelser for børn som Nikolaj. Ressourcepædagogen Thomas beskriver udfordringerne på følgende måde:

”3. klasserne har nogle rum for dem selv, og der er én pædagog til alle børn. Det er svært at have en finger på pulsen mange steder og slukke ildebrande mange steder. Og Nikolaj er jo ikke den eneste, der kan have det vanskeligt. Det er en gevaldig svær opgave at skulle løfte ene mand. Og endda med forskellige voksne i løbet af en uge. Så der er heller ikke noget kontinuerligt i fx at kunne sige: ”I går så jeg, at du var i en god leg med X. Var

det ikke en ide, at I fortsatte den?”. På den måde kunne man få flere gode oplevelser i “banken”. Men at stå ene mand med op til 30 børn – det kan godt være svært.”

Fastlåste forståelser

Når vi følger Nikolaj og hans klassekammerater på tværs af skole og SFO, ser vi en dreng, der har brug for hjælp til at blive en del af klassens børnefællesskaber. Han bliver ofte hægtet af, undgået og ladet alene tilbage, og vi hører jævnligt, at klassekammeraterne taler grimt om og til ham. Nikolaj reagerer på udelukkelseerne ved at græde, råbe og skrigende højt. Jævnligt får han ondt i maven og må ringes hjem. Det sker også, at han ikke kommer i skole på grund af mavepine.

Det ser ud til, at der har udviklet sig nogle forståelser, som har låst sig for børnene, og som de har brug for hjælp til at få brækket i. De fastlåste forståelser gælder imidlertid ikke kun børnene, men også de voksne i og omkring klassen. Lærere, pædagoger og lederen fortæller sammenstemmende, at der blandt klassens forældre har udviklet sig et negativt narrativ, der omhandler Nikolajs vanskelige opvækstbetingelser som begrundelse for de svære konflikter i skolen. Ifølge de fagprofessionelle skaber og fastholder dette narrativ problemerne for Nikolaj, og gør det svært for dem at ændre situationen i skolen, da narrativet i deres perspektiv fremstår ufleksibelt og fastlåst.

Højholt m.f. (2014) beskriver, hvordan en diagnose kan “tage over” og blive forklaring på de vanskeligheder, børnene oplever, og dermed forsvinder børnenes grunde ud af det faglige fokus. I relation til Nikolajs situation er det ikke diagnosen, der ”tager over”, men forståelsen af narrativer som bliver styrende og determinerende for den problemforståelse, der har udviklet sig. Det får i praksis den betydning, at der lukkes ned for en nysgerrig udforskning af skolens hverdagsliv, som Nikolajs mistrivsel og forhøjede skolefravær ellers kan ses i lyset af. I stedet forklares vanskelighederne med henvisning til et problematisk narrativ, hvor der levnes begrænset plads til, at et narrativ kan ændres via nye erfaringer med samspil. En sådan forståelse begrænser desuden muligheden for at gøre en positiv forskel for Nikolaj gennem pædagogisk opmærksomhed og handlinger.

Et indblik i Mais skole og SFO-liv

I 3.b går også pigen Mai, som ikke har et forhøjet fravær, men som har det svært i klassen. I dette afsnit vil vi vise nogle observationer, som giver indsigt i og forståelse for, hvorfor hun synes at mistrives. Det er tematikker, som er i tråd med Nikolajs skole- og SFO-liv, og som dermed peger på

nogle almene opmærksomhedspunkter i arbejdet med at skabe skoletilhør. Dermed lægger afsnittet også op til drøftelser af, hvad der kunne være en betydningsfuld opgave for pædagoger i skolen. Vi ser, at pædagogerne på skole A ofte bliver optaget af at regulere og disciplinere børnene, og at de i den forbindelse kan miste blikket for, hvad der er på spil for børnene, og hvad situationen kalder på af pædagogfaglige handlinger. Når regler træder i forgrunden, kan det hindre muligheden for at forbinde børnene med hinanden og se nødvendigheden af at forholde sig fleksibelt til skolens regler for at gribe og understøtte børns samspil.

Klassen har været på gåtur for at samle blade til bogmærker. Da de er tilbage i klassen og er færdige med at arbejde med bladene, siger pædagogen, at de må løbe ud på legepladsen. Alle børnene løber ud med undtagelse af Mai og to andre piger. De to piger leger skole. En af dem står og skriver på tavlen, den anden sidder ved et bord midt i lokalet og leger elev. Pigen, der leger lærer, skriver $100+100$ på tavlen. Mai sidder ved et bord i et afskærmet hjørne bagerst i klassen, hun kigger op på tavlen og rækker hånden op. Pigen ved tavlen siger: ”Er du med, er du med til at lege skole?” Mai nikker. Pædagogen siger, at de ikke må tegne på tavlen, og bemærkningen får legen til at stoppe. I stedet får de at vide, at de må tegne på et stykke papir. Læreren kommer ind og tilføjer, at de kan tegne på et stort stykke papir, så kan den ene tegne først og den anden kan fortsætte, så det bliver en fælles tegning. Mai rejser sig, står og kigger lidt derfra. De to piger går i gang med at tegne på den fælles tegning. Mai går tilbage til sin plads og sætter sig igen. Hun tager et stykke papir fra sin egen reol og går i gang med at tegne. Hun vender sig om mod mig (Lene) og siger: ”Jeg er faktisk ret god til at tegne, det må du gerne skrive i din bog.” De to piger griner, mens de sammen tegner, og de laver en aftale om, at de skal fortsætte med at tegne fælles tegninger i SFO’en.

Mai er en pige, der står på kanten af fællesskabet. Hun vil rigtig gerne være med, men har svært ved at få adgang og bidrage til det fælles. Når Mai har vanskeligt ved at finde nogen at være sammen med, hænger de sociale vanskeligheder sammen med, hvad andre børn og voksne gør. I situationen kommer pædagogen til at hindre legen, hvor Mai var inviteret med, da han håndhæver skolens regler om ikke at skrive på tavlen. Reglen bliver således overholdt på bekostning af at understøtte pigernes samspil og Mais deltagelse. Det, der sættes i stedet, bliver Mai ikke en del af, og derfor indgår hun heller ikke i aftalen om at fortsætte den fælles tegning i SFO’en. En aftale som ellers ville være

betydningsfuld for Mai, da hun ofte har svært ved at finde nogen at være sammen med i SFO'en. Jævnligt sidder hun alene og spiller på sin telefon, som den dag, hvor Christina møder hende på gangen.

I SFO'en sidder Mai alene ude på gangen og spiller på sin telefon. Jeg får lov til at sætte mig ved siden af hende. Mai fortæller, at hun er blevet uvenner med en af pigerne fra klassen, men det gør ikke noget, siger hun, da hun gerne vil være selv. Hun har ikke lyst til at lege med nogle. Senere kommer det frem, at hun gerne vil lege med de andre, men de gider ikke lege med hende. Vi taler om, hvad hun godt kunne tænke sig at lege, og hun nævner at spille et spil eller tegne. Jeg spørger, om hun nogle gange tegner sammen med de andre. Mai fortæller, at hvis hun spørger Karoline, og hun siger nej, så siger Anne også nej og omvendt. Jeg spørger til, om de voksne ved, at hun gerne vil have nogen at lege med. Først svarer hun nej, det fortæller hun dem ikke, men siger så ”nogle gange går de voksne rundt med mig for at finde nogen, jeg kan lege med, men det lykkes ikke rigtigt”.

De voksne ser, at Mai er uden for. De ved det, men vi ser ganske få gange, at de handler for at ændre situationen for Mai. Det kan hænge sammen med flere forhold, der relaterer sig til de mange opgaver, de voksne oplever at skulle klare i henholdsvis skole og SFO. Pædagogerne fortæller om mangel på ressourcer og tid til de børn, der har brug for noget ekstra, som fx at sætte aktiviteter i gang og støtte op om børnenes deltagelse. Mai peger selv på ønsket om at spille og tegne, og hendes fortælling viser også, at det ville være en betydningsfuld pædagogisk opgave at støtte op om aktiviteten og få de andre børn involveret. At spille eller tegne kunne dermed blive det fælles, som børnene var sammen om, og hvor Mai kunne få oplevelsen af at være med.

Foruden et spørgsmål om ressourcer kan det være en svær opgave at ændre børns forståelser af hinanden og dermed skabe adgang til fællesskabet for de børn, som oplever at blive fravalgt og undgået. Det ser vi som en stor udfordring i relation til, at børns oplevelse af være en del af skolens fællesskaber og have relationer til andre er et centralt aspekt af skoletilhør. Og vi ser det som en problemstilling, der går igen på tværs af de forskellige forskningsprojekter, vi har været involveret i. Særligt frikvarteret kalder på en større pædagogisk opmærksom, da flere børn oplever det som et tidspunkt på skoledagen, der er forbundet med konflikter og svære situationer. Nedenstående er to eksempler på de udfordringer, Mai møder. Det er eksempler, som desværre ikke er enkeltstående.

I starten af frikvarteret leger Mai og Anne sammen. Det virker til, at de har gang i en god leg, hvor de kæmper mod hinanden med imaginære sværd. En dreng fra en anden klasse kommer hen til dem. Han og Anne taler sammen, og drengen kommer med i legen. Først ser det ud til at gå ok, men så kan jeg (Lene) høre, at Anne og drengen bliver enige om, at Mai er død, og at hun derfor ikke må være med mere. Mai prøver at sige, at de jo havde aftalt, at man ikke kunne dø i legen. Drengen siger, at det kan man altså godt nu, og Mai vender sig om og går væk fra legen. Efter frikvarteret ligger Mai med hovedet hen over bordet og ser ud til at gemme sig under sin hætte.

På vej ud til frikvarter går tre piger fra klassen sammen. Mai går bag dem, men opsøger dem ikke. Hun står lidt selv og går så hen til Carl og Lukas fra klassen. Lukas kravler i et træ, og Carl løber lidt rundt i nærheden af træet. En dreng fra en anden klasse kommer til. Han leger, han er en drabelig figur fra et onlinespil. Han slår for sjovt ud efter Mai, som griner og gemmer sig bag mig (Christina). Lukas griner også. Drengen løber videre, og Mai bliver i nærheden af Lukas og Carl. Når de går, følger hun efter dem, siger lidt og griner. Carl og Lukas løber ind, og Mai løber efter. Lidt efter kommer Mai og Lukas ud igen og løber rundt om skurerne, griner og Mai småsnakker. Carl kommer også ud og opsøger Lukas. De to drenge løber rundt og tumler, og Mai løber efter og prøver at koble sig på legen. Det ser ikke ud til, at drengene rigtig bemærker hende.

Skole B

På skole B følger vi to pædagogers arbejde i to forskellige klasser. Vi følger pædagogen Anne, når hun er til stede i 2. klasse, og vi følger pædagogen Alex og den 2. klasse, han er tilknyttet. I de første afsnit opholder vi os ved Annes klasse, hvor Oliver og Magnus går. Oliver har et bekymrende skolefravær, og Magnus ser ud til at have svært ved at deltage i det faglige på måder, der ikke forstyrrer undervisningen. De følgende afsnit giver indblik i, hvordan Anne arbejder med Magnus og Olivers deltagelsesmuligheder og peger hermed på relevante opmærksomhedspunkter i arbejdet med at skabe skoletilhør.

At gribe børns bidrag

Magnus er en dreng, der fjoller en del, og til tider bliver det så forstyrrende i undervisningen, at han kommer til at sidde ved et bord væk fra klassekammeraterne, eller han bliver taget helt ud af klassen.

På den måde kan Magnus blive synlig på en sårbarhedsskabende måde, idet hans måde at deltage i undervisningen på ikke ser ud til at passe ind i lærernes forventninger til undervisningsdeltagelse. Anne fortæller, at hun er bevidst om dette og arbejder med at positionere Magnus som en dreng, der også tager del i og bidrager relevant til det fælles.

Før frikvarteret siger ANNE, at de nu 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’. ANNE 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 med nissehuer på hinanden. ANNE siger: ”Altså, en leg, hvor man skal kaste noget på hinanden, måske ligesom dødbold bare med nissehuer?” Magnus nikker, og ANNE siger, at det var da en god idé, men om de måske kan kaste noget andet end nissehuer, for de vil blive våde og mudrede, hvis de falder på jorden. Magnus siger, at så kan de kaste tennisbolde på hinanden. ”Nej, det gør ondt,” siger en af de andre drenge. ANNE siger til Magnus, om han har lyst til at gå hen og finde en bold, som ikke gør ondt at få kastet på sig, hvilket han gør. ANNE siger, at det var godt klaret. 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.

Når det bliver vigtigt, at Anne griber Magnus’ bidrag til det fælles, så knytter det sig bl.a. til en forståelse af fællesskaber. En udbredt forståelse er, at fællesskaber er noget, man kan være med i eller stå uden for. Man kan fx være med i skolens, fritids- og idrætsklubbens fællesskaber. Fællesskaber reduceres her til en social ”ramme” eller en samling af mennesker, som har noget til fælles. Det kan føre til antagelser om, at et barn, der kommer i fodboldklubben, naturligt er en del af fodboldfællesskabet, ligesom en elev er en del af klassefællesskabet i sin klasse (Holm Poulsen, 2023). At forstå fællesskaber som en social ramme indebærer, at man kan befinde sig henholdsvis inden for, på kanten af eller uden for fællesskabets ramme.

Vi forstår fællesskaber, som noget der må begribes mere dynamisk, som en ”fælles skabelse”, hvilket vi udfoldede i rapportens indledende afsnit. Denne forståelse indebærer, at der sættes fokus på sociale processer og dynamikker i fællesskabet. Børns deltagelse i fællesskaber er her ikke alene et spørgsmål om at være inden for fællesskabets ramme, men også et spørgsmål om

muligheden for at tage del i og bidrage til det fælles. At forstå fællesskaber som en ”fælles skabelse” peger på, at fællesskabsfølelsen ikke bare opstår, når mennesker er samlet. Oplevelsen af at være en del af fællesskabet knytter sig til muligheden for *at tage del i og bidrage til* det fælles (Holm Poulsen, 2021; Stanek, 2012). I ovenstående situation gør Anne det muligt for Magnus at tage del i og bidrage til det fælles, idet hun fanger Magnus’ bidrag som ét, der er værd at forholde sig til og inddrage i det fælles. Da vi drøfter observationer med hende til et arbejds møde, siger hun:

”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 nogle gange den, der udfordrer undervisningen [...] jeg vil gerne gøre ham vellidt ved, at det så er her, han har sine kompetencer. Og ja, det er jo pædagogfaglighed tænker jeg. Altså skabe trivsel omkring ham, når jeg ved, at han kan blive udfordret og blive sårbar, fordi der er noget andet, han kan blive udstillet i. Børnene positionerer ham ikke i den rolle, som de voksne positionerer ham i. Heldigvis.”

Anne fortæller, at hun generelt prøver at gøre børnene synlige og attraktive i børnefællesskabet ved fx at gribe deres bidrag, som når Magnus byder ind med en leg. Desuden planlægger Anne også aktiviteter, hvor hun særligt har øje for de børn, der har svære deltagelsesbetingelser i børnefællesskaberne. Anne fortæller, at hun fx i den understøttende undervisning har fået børnene til at tegne lege, man kan lege i frikvarterer og SFO, og så vælger Anne at hjælpe med at sætte lege i gang ud fra de tegninger, som nogle af de børn, der bevæger sig på kanten af fællesskabet, har lavet. Annes intention er, at børnene bliver optaget af fx Magnus og Olivers lege og vil sige: ”Skal vi ikke lege den leg, Oliver har fundet på. Den er rigtig sjov”. Dermed prøver hun at bidrage til børns oplevelse af at kunne være med og bidrage til det fælles.

Når vi i relation til skoletilhør er optaget af pædagogers arbejde med børns muligheder for at tage del i og bidrage til det fælles, hænger det sammen med en forståelse af, at det ”at være med” forekommer at være et centralt aspekt af børns skoleliv. Studier viser, at børn har en stor del af deres opmærksomhed investeret i at skabe sig deltagelsesmuligheder blandt klassekammeraterne (Jakobsen & Holm Poulsen, 2021; Stanek, 2012). Det betyder, at spørgsmål som ”hvem skal jeg være sammen med?”, ”hvor hører jeg til?”, og ”hvordan gør jeg mig gældende blandt de andre?”, fylder hos børnene.

Uanset hvilket vanskeligheder børn er i, er de optaget af at være med, hvilket kalder på en opmærksomhed på, hvordan det kan gøres muligt for børnene, at de bliver inddraget i og bidrager til det fælles. Og ligeledes, hvordan der kan skabes sociale situationer, hvor børnene er sammen om noget, der gør det muligt at pirke i og udvide børns forståelser af hinanden – forståelser der i en stor del af vores observationer ser ud til at være ret fastlåste i forhold til de børn, der har vanskelige skoleliv.

Overgange og forbindelser

Oliver er en dreng i Annes klasse, som har svært ved at komme i skole, og der holdes en del møder på skolen, hvor en psykolog også deltager. Anne ved fra forældrene, at overgangen fra skole til SFO er svær for Oliver, hvilket også gør sig gældende for flere andre børn, og derfor forsøger hun at skabe tryghed og kontinuitet i overgangen.

Skoledagen er ved at være slut, og ANNE siger til børnene, at de lige skal have lavet legeaftaler til SFO, og hun spørger, om der er nogle, der har lege, de gerne vil invitere til. Fire af drengene fortæller, at de skal lege en leg udenfor, og flere siger, at de gerne vil være med i legen. ANNE hjælper dem med at aftale, hvor de skal mødes henne udenfor. Pigerne er også i gang med at invitere til lege. Oliver kigger ned i bordet, og ANNE ser ud til at få øje på dette og siger: ”Oliver, har du en leg, du har lyst til at invitere med til?”. Oliver siger, at det har han ikke, men han vil gerne lege med Viktor. ANNE siger, at Viktor er med i legen med drengene, og hun spørger, om Oliver har lyst til at lege med i den leg. Det vil Oliver gerne, og Rasmus siger: ”Ja, det må han gerne, nu er vi mange.”

Når børn går fra skoledelen til SFO'en, går de fra at være sammen med en mindre gruppe børn i et afgrænset lokale til at skulle orientere sig SFO'ens mylder af børn, som befinder sig mange forskellige steder på skolen. Som voksne oplever vi, at det er vanskeligt at finde de børn, vi følger, hvilket siger noget om SFO'en som et sted, hvor man kan blive væk. Hvis man ikke får koblet sig på og følger de andre, når legene fx skifter tema og lokalitet, kan det være svært at finde de andre igen. Overgange i børns skoleliv kalder således på et pædagogisk blik for at skabe sammenhænge og forbinde børn.

Anne fortæller, at hun rigtig gerne vil hjælpe Oliver med at blive gladere for at gå i skole, og at hun derfor bevidst arbejder med at sikre, at han har nogen at være sammen med, så han er tryk i klassefællesskabet. Det er ikke kun overgangene fra skole til SFO, som er svære for Oliver. Også i

undervisningen oplever Anne, at Oliver og flere andre børn, bliver utrygge og kommer i klemme, når der skal løses opgaver i grupper, og det er uklart, hvem man kan være sammen med.

Læreren er syg og ANNE er alene med en ny studerende og 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 opgaven, og at de skal arbejde sammen to og to. En af drengene spørger, om de selv må lave grupper, for det plejer de i matematik. ANNE siger, at hun laver grupperne. ANNE 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. Oliver går med tegnebrættet og er den, der tager initiativ til at skrive regnestykkerne ned, men Jakob går flere gange væk fra Oliver. Oliver opsøger flere gange Jakob for at få ham involveret, men det lykkes ham ikke. ANNE ser det ikke, da hun er kaldt om til en konflikt i den gruppe af børn, som den nye studerende står med på en anden talbane. Da ANNE kommer tilbage og ser, at Oliver står selv, går hun hen til ham, og han fortæller hende, at Jakob hele tiden går væk. ANNE går sammen med Oliver hen til Jakob, og hun hjælper dem, til de går i gang sammen. Jakob går igen, men nu er ANNE obs på det, og hun fanger Jakob ind og hjælper dem i gang igen. ANNE bliver igen kaldt om til en konflikt i den anden gruppe af børn, denne gang siger ANNE: ”Kom alle sammen, nu går vi sammen om på den anden bane, og så er vi bare der alle sammen.” ANNE går med en arm om Oliver og Jakob. Da de er omme på den anden bane, holder ANNE sig hele tiden tæt på Oliver og Jakob, der nu er kommet i gang med samarbejdet. Flere gange går ANNE hen til dem og spørger, om de har brug for hjælp, og når de svarer nej siger hun: ”Hvor er I bare gode I to.”

Anne fortæller, at hun ikke lader børnene selv lave grupper, fordi det så ofte er de samme børn, der står tilbage og bliver udstillet og sårbare: ”Det er en sårbar situation at være i, og jeg prøver at beskytte børnene i det, så meget som jeg kan”. Anne peger her på et udbredt problem (se fx Holm Poulsen, 2018, 2021, 2023; Plauborg, 2017), som vi ser gå igen i vores observationer, eksempelvis i forhold til Nikolaj og Mai fra skole A. Samtidig peger Anne på den vigtige pædagogiske opgave, det er at tage ansvar for børns oplevelse af tilhør.

Til arbejds mødet fortæller Anne, at det var lidt et sats at sætte Oliver sammen med Jakob, da de ikke ellers opsøger hinanden. Oliver vil helst kun være sammen med Victor, som han kender fra børnehaven, og Anne siger, at det skal hun selvfølgelig skabe mulighed for, men samtidig vurderer hun, at det vil være godt for Oliver, at hun hjælper ham med at få øjnene op for andre legekammerater, og de for ham. Anne siger: ”Victor har ikke altid lyst til at lege med Oliver, han er lige nu mere orienteret mod nogle af de andre drenge i klassen, og det bliver for sårbart for Oliver, hvis han kun har Victor.”

Vi ser, at Anne har blik for at udvide Oliver's deltagelsesmuligheder ved at forbinde ham med flere børn fra klassen, og i ovenstående observation, hvor Jakob først ser ud til at trække sig fra samarbejdet med Oliver, ser vi, at Anne stiller sig selv til rådighed. Hun bliver i nærheden og er observerende på, hvornår der er behov for, at hun træder til og hjælper drengene med at fastholde samarbejdet og forbindelsen. At pædagogen stiller sig til rådighed og bliver tæt på børnene, ser vi i vores observationer som noget 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 det at forebygge konflikter løst fra den konkrete kontekst, hvori de opstår, og at sætte børn sammen for så herefter at lade det være op til børnene selv at bevare denne forbindelse.

Netop et pædagogfagligt blik for at forbinde børn med hinanden går igen i vores observationer, som noget, der har en central betydning i forhold til børns oplevelse af skoletilhør. Når pædagogerne har blik for at forbinde børn med hinanden, ser vi børn, som får muligheder for at tage del i og bidrage til det fælles. Omvendt ser vi i de tilfælde, hvor muligheder for at forbinde børn ikke gribes, at børnene tilsvarende får sværere deltagelsesmuligheder og manglende oplevelser af ”at være med” og høre til.

Betingelser for pædagogfaglighed

På skole B ser vi pædagoger, som bidrager relevant til børns oplevelse af skoletilhør, men vi ser også pædagoger som har svære betingelser for at bringe deres pædagogfaglighed i spil i skolen. De svære betingelser ser særligt ud til at være forbundet med en kultur på skolen, hvor det faglige prioriteres som overordnet det sociale, og som vikler pædagogerne ind i en undervisningsdagsorden. Pædagogernes betingelser for at arbejde med børns deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne knytter sig dermed til en uhensigtsmæssig skelnen mellem ”den faglige skole” og ”den sociale skole”, hvor det sociale ofte opfattes som forstyrrende for det faglige, i stedet for som et fundament for trivsel og deltagelse.

Pædagogerne har ugentligt tre lektioner som UUV, hvor de er alene med børnene og derudover ca. tre lektioner, hvor de er sammen med en lærer. I forhold til samarbejdet med lærerne peger Alex på ovennævnte svære betingelser for at komme til at arbejde pædagogfagligt. Alex fortæller: ”Når der står to voksne på skemaet, så står der dansk eller matematik på lærernes skema. Så selvom vi er inde som to voksne, som egentlig skal være ligeværdige og lige bidragende, så hedder det stadigvæk dansk eller matematik. Det betyder jo, at lærerne hurtigt tager rollen”. Også i de timer, hvor Alex har UUV og er selv med børnene i klassen, ser vi, at han har svære betingelser for at arbejde pædagogfagligt.

ALEX fortæller børnene, at de i grupper skal finde på nogle lege, som de skal lege til næste UUV. Hver gruppe skal finde på en leg, som de næste gang skal forklare de andre, og som de andre så skal være med til at lege. ALEX inddeler børnene i grupper. Flere af grupperne går ud i fællesrummet, men kommer tilbage efter kort tid, de siger, at de er blevet sendt ind i klassen af klasselæreren, fordi hun skal give hele klassen en besked. Pædagogen spørger børnene, om det er lige nu, at de skal have den besked, og børnene siger ja. Klasselæreren kommer ind, sætter sig ved et bord midt i lokalet og siger til ALEX, at hun lige skal fortælle hele klassen noget. Hun fortæller børnene, at der i morgen skal starte en ny pige i klassen, hun fortæller lidt om pigen og spørger, hvor børnene synes, den nye pige skal sidde. Flere børn vil gerne have, at den nye pige skal sidde ved siden af dem, men klasselæreren peger på en tom plads og siger, at pigen skal sidde der. Klasselæreren bliver siddende og snakker med børnene, bl.a. om at de snart skal have nye pladser. Da hun forlader klasselokalet, siger ALEX, at nu nåede de ikke at få lavet legene, så det må de gøre næste gang. Flere børn siger øv, de ville gerne have lavet legene, men ALEX siger, at det kan de ikke nå, for nu er tiden gået.

Forud for ovenstående eksempel har Alex fortalt, at han har observeret, at børnene ofte leger de samme lege med de samme børn, og at det i den forbindelse også ofte er de samme børn, der kommer til at stå uden for legefællesskaber. Alex ønsker derfor at bruge UUV-timerne på at udvide børnenes legerepertoire med henblik på at skabe nye lege og dermed deltagelsesmuligheder for de børn, der har stået på sidelinjen af eller helt uden for lege.

Da ovenstående UUV-time er slut, siger Alex, at det jo var en relevant besked at få for børnene, at der kommer en ny pige, og at klasselæreren ikke har bevidste intentioner om at afbryde hans tid

med klassen. Samtidig peger Alex på, at det ubevidst signalerer, at UUV-tiden og fokus på klassens sociale dynamikker ikke vurderes lige så vigtigt som lærernes dagsorden.

Desuden ser vi på skole A og B en tendens til, at pædagogen i undervisningen får udpeget en håndfuld børn, som han/hun skal tage sig af - ofte uden for klassen. Det er børn, der kan have faglige vanskeligheder, og dermed faktisk kræver særlige lærerfaglige kompetencer, eller det er børn som udfordrer undervisningsdagsordenen.

I dansktimen har ALEX tre børn med ud i et rum udenfor klassen. Det er børn, der har brug for særlig hjælp i forhold til læsning og skrivning. Børnene sidder med hvert deres hæfte, som læreren har lavet, og hvor ALEX har fået anvist, hvad de skal lave. Børnene laver opgaverne, mens ALEX hjælper dem, motiverer og får dem til at være stille, når de bliver optaget af andre ting end opgaverne i hæftet.

Børnene har matematik, og ANNE er i klassen sammen med en pædagogstuderende og en lærer, der skal gennemgå en opgave børnene har lavet. De børn, der ikke har lavet opgaven, får af læreren besked på, at de skal sætte sig sammen med den pædagogstuderende ved et bord i klassen. De småsnakker, og det kan høres, at de bruger centicubes. Læreren beder dem gå uden for klassen, da de forstyrrer. Læreren gennemgår opgaven, og børnene skal skiftevis sige et tal. ANNE går rundt blandt børnene. Magnus følger ikke rigtig med, og ANNE er en del henne ved ham. Da Magnus skal sige sit tal, siger han, at han ikke rigtig forstår det. Flere børn siger, at de ikke forstår det. Læreren forklarer det flere gange. Læreren beder ANNE gå hen til to drenge og hjælpe dem. Herefter går ANNE hen til en pige, sætter sig på hug og taler med hende. Læreren står ved tavlen, og børnene skal skiftevis sige et tal. Flere har ikke forstået det, og læreren forklarer det derfor flere gange. Der er uro i klassen og tegn på, at flere har svært ved at koncentrere sig. Der er gået næsten en time, hvor børnene har skullet sidde stille og følge med i det, der foregår på tavlen. Læreren går ud for at hente børnene uden for klassen. ANNE er alene i klassen. Der breder sig en uro i klassen, da de har ventet et stykke tid. ANNE beder børnene rejse sig op, da de skal lave en aktivitet. Det tager lidt tid, inden alle børn er klar. Da de skal i gang, kommer læreren og de andre børn ind. ANNE siger til børnene, at de skal "skrive" i luften med forskellige kropsdele. "Skriv 15 med højre pegefinger", siger ANNE og børnene gør det. "Skriv 28 med venstre albue". Børnene når

at gøre det fire gange, inden læreren stopper aktiviteten og tager over med matematikopgaven.

De svære betingelser for at arbejde pædagogfagligt i skolen ser, både i ovenstående eksempler og generelt i vores observationer, ud til at hænge sammen med de situationer, hvor pædagoger bliver sat til at agere lærere for børn, der har faglige udfordringer og dermed egentligt har brug for lærerfaglige kompetencer. Desuden ser vi pædagoger, som, når de er i klassen sammen med lærere, mest af alt ser ud til skulle hjælpe og støtte enkeltbørns deltagelse, men på måder, der ikke forstyrrer en undervisningsdagsorden. Og vi ser pædagoger, som kan blive vældigt optaget af at regulere og disciplinere i bestræbelser på at få børn til at være undervisningsparate.

På skole B ser vi væsentlige bidrag i forhold til at skabe skoletilhør, idet vi ser pædagogernes opmærksomhed på børns deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne. Men vi ser også pædagogfaglighed på trods – som når Anne ser, at børnene ikke længere kan koncentrere sig og prøver at gribe matematikundervisningen anderledes og kropsligt an, men stoppes heri. Og når Alex planlægger UUV med et fokus på at øge børnenes deltagelsesmuligheder i lege, men afbrydes med beskeder fra en lærer. Når vi følger pædagogerne på både skole A og B, giver det for os at se anledning til, at pædagoger, lærere og ledere tilknyttet skolen genbesøger og drøfter spørgsmålet om pædagogers opgave i skolen – hvad er egentlig den vigtige pædagogiske opgave i skolen?

Skole C

På skole C ser vi en høj grad af pædagogfaglighed i skolen, og vi ser, at dette bl.a. hænger sammen med organisering af strukturer og samarbejdsformer, som giver gode betingelser for pædagogfagligheden. Nedenstående afsnit har derfor fokus på at give indblik i, hvordan skolelivet på skole C organiseres.

Organisering af skoleliv

Skolelivet er organiseret således, at der ikke tænkes i klasser men i årgange, hvor hver årgang er delt i to børnegrupper/hold. Hvert hold har udover lærere også tilknyttet to til tre pædagoger. Til et arbejdsmøde får vi indblik i de pædagogiske begrundelser, der ligger til grund for organiseringen i årgange fremfor klasser.

Line fortæller: ”Vi arbejder med årgange og holddannelser. Tre gange om året sætter vi holdene sammen på ny efter børnenes behov og med øje for, at alle er med i et fællesskab. Vi gør det

også i frikvartererne, hvor vi har sådan et google docs dokument, hvor børnene på hele årgangen skriver sig på lege på tværs af årgangen. Vi holder også forældremøder for årgange.”

Lotte, som er pædagogisk leder fortæller: ”Vi er ikke kun én klasse med én voksen. Vi er en årgang med fælles voksne. Vi tænker i fællesskaber, og det er en grundtanke, at årgangen er fællesskabet både for børn og forældre. Der afholdes også forældremøder for hele årgangen. Vi har et princip om, at man ikke går på det samme hold hele sit skoleliv, og derfor laver vi nye hold i 1., 4. og 7. klasse. Det handler om at tænke fællesskaber i den bredeste forstand. Det der med at have en homogen klasse fra 0. til 10. klasse, det er jo utopi. Det er vigtigt med plads til forskellige fællesskaber, så alle har de bedste muligheder for at være i et fællesskab og lykkes.”

Mie fortsætter: ”Det gør også noget ved gruppedynamikken, når vi laver fleksibel holddannelse. Nogle gange har børn jo brug for en ny rolle, og det kan de få gennem den fleksible holddannelse. Vi iagttager, hvem børnene ser ud til at søge og har det godt sammen med, og så kan vi sætte dem sammen, så de børn, der har brug for det, kan få en ny position på et andet hold. Så det giver mulighed for at lykkes, altid i fællesskaber. Børn har brug for at lykkes ikke kun i det faglige, men også i det sociale, og det kan vi bedst hjælpe dem med på den her måde. Hvis vi fx ser, at der er et barn, der ikke trives på sit hold, men søger nogen fra det andet hold, så kan vi sætte ham ind på det andet hold, skrive til forældrene, at det bare lige er en periode, og så ser vi, hvordan det går. Det giver os en fleksibilitet til at gøre det bedste for det enkelte barn.”

Merete tilføjer: ”Årgangstænkningen gør også noget godt for børnenes SFO-tid. De kender jo ikke kun én klasse men hele årgangen. De er trygge ved hinanden, og vi kan se, at det giver dem gode muligheder for legefællesskaber på tværs af en hel årgang i stedet for kun én klasse. Det er enormt værdifuldt.”

Line fortæller: ”Også i lege-tiden er vi én årgang. Børnene får ikke at vide, at de ikke må gå ind til de andre, for det er jo netop tanken, at det må de gerne. Det er godt med så mange fællesskaber som muligt. Det er en nødvendighed, at vi arbejder med og på tværs af årgangen, de skal jo være sammen i 10 år.”

Der er på skole C gode betingelser for at arbejde pædagogfagligt med børns deltagelsesmuligheder i fællesskaber, idet der er pædagoger i stort set alle timer i løbet af en skoledag, og oftest to voksne i samtlige timer. Der italesættes af såvel pædagoger og lærere en opmærksomhed på, at ”den faglige” og ”den sociale skole” står i et dialektisk forhold, så et fokus på det sociale faktisk er en væsentlig og betydningsfuld betingelse for det faglige. I nedenstående rettes fokus mod, hvordan blikket for betydningen af det sociale og børnenes deltagelsesmuligheder i fællesskaber tænkes ind i

organiseringen af skoledagen, og der peges hermed på vigtige opmærksomhedspunkter i forhold til at arbejde med skoletilhør.

Lege-tid

På skolen følger vi en børnegruppe på 0. årgang og en børnegruppe på 2. årgang. På 0. årgang får vi gennem vores observationer blik for Elias, som ser ud til at have svært ved at fastholde sin opmærksomhed på det faglige og derfor jævnlige trækker sig. Han ses ofte under sit bord eller på vej ud af klassen, når han kan se sit snit til det, hvilket nedenstående observation er et eksempel på.

Klassen skal have dansk og DORTHE sidder sammen med Elias. DORTHE holder en kuglevest og siger til Elias, at han selv må bestemme, hvor lang tid, han vil prøve at have vesten på. Elias siger, at han ikke vil have den på. DORTHE siger: "Heller ikke hvis vi fortæller de andre børn om, hvad vesten kan?" Elias nikker og svarer, at hvis DORTHE fortæller det til klassen, så vil han godt prøve vesten. DORTHE siger, at det er en aftale, og hun aer Elias på skulderen. Da klassen er samlet, fortæller DORTHE, at Elias i dag skal prøve at have en kuglevest på, Elias sidder med den på. DORTHE siger, at alle skal have lov til at være forskellige, det er ligesom, at nogle går i sprogklasse, andre i motorikrummet, der er også en, der sidder på en pude, og at det er godt, at der findes så mange måder, man kan få forskellig hjælp på. Elias sidder med kuglevesten et kvarter, mens han kigger lidt i sin bog og rundt på de andre børn i klassen og prøver at komme i kontakt med dem ved at sige dyreløde. Da det ikke lykkes, ligger han vesten på sit bord og går ud af klassen. Et af de andre børn siger til MIE: "Elias tog den af og gik." MIE siger: "Han trængte nok til en pause, tror du ikke." MIE går ud til Elias.

På 2. årgang følger vi drengen Anders, der også har svært ved at fastholde koncentrationen i undervisningen, og som bliver modløs og opgivende, når noget er svært. Ofte ses Anders i undervisningstiden gående rundt i lokalet med en bold eller ude på gangen, hvor han styrer mod motorikrummet eller fodboldbanen. Om Anders fortæller Mie:

“Anders kan have svært ved at bevare koncentrationen, når noget er svært for ham. Det er blevet meget bedre med tiden. Jeg tror, at det hænger sammen med, at vi bevidst bliver siddende ved hans plads, også når han lige har brug for en pause, og signalerer, at vi gerne

vil hjælpe ham. Når Anders møder modstand, kan han give op, men han vil gerne deltage, når han oplever sig set og hjulpet.”

Hverken Anders eller Elias har bekymrende skolefravær, men når vi følger Elias og Anders i deres skoleliv, får vi blik for, at ”den faglige skole” er vanskelig for dem begge og jævnligt er forbundet med oplevelser af ”ikke at kunne finde ud af det”. I det følgende vil vi gennem observationer vise, hvordan pædagogerne arbejder med at skabe deltagelsesmuligheder for først Elias og dernæst Anders. I dette arbejde har de en særlig opmærksomhed på betydningen af ”den sociale skole” som en forudsætning for ”den faglige skole”, og som på skole C prioriteres bl.a. gennem lege-tid og børns muligheder for deltagelsespauser.

Da børnene kommer tilbage på skolen efter en tur, er der lege-tid, og børnene spiser og leger rundt i klassen, i skolegården og i fællesrummet. DORTHE sidder og spiller kryds og bolle sammen med Elias i ca. 20 min. Elias er rigtig god til spillet og DORTHE roser ham. Elias fortæller, at han selv har lavet et kryds og bolle spil i sløjde på skolen, og at ham og hans far spiller det tit, det er derfor, han er så god til det, fortæller han og smiler stolt. En dreng fra klassen kommer hen og kigger på, mens de spiller. DORTHE siger til ham: ”Vidste du godt, at Elias er så god til kryds og bolle, han vinder hele tiden, selvom jeg gør mit bedste.” Drengen og Elias ser på hinanden og griner. Drengen bliver stående og ser på spillet, og DORTHE inviterer ham ind i snakken om spillet.

I vores observationer fra alle tre skoler 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 de har ad den vej også brug for voksne, der kan hjælpe dem med at blive forbundet til andre børn. Dorte fortæller, at det hun er optaget af i spillet med Elias, netop er at brede hans værdi ud og at gøre hans mange kompetencer synlige for de andre børn. Desuden fortæller hun, at alt, hvad der har med spil at gøre, hører under Elias’ spidskompetencer, og at hun derfor anvender det som en vej ud af noget, der kan være svært for ham i det faglige. Dorte fortæller:

”Nogle gange når noget har været svært for Elias, så har jeg sagt til ham: ”Elias, kom du lige med mig, så finder vi et spil”. I stedet for at konfliktløse og snakke, så han kan føle, at han gør det forkert, så får han en pause med noget, han er rigtig god til og føler sig tryk

i. Og så kan vi tage en snak, hvis det er nødvendigt, når han er i ro og efter en god oplevelse.”

Som det fremgår af ovenstående observation, er der lege-tid i skoletiden. Det gælder for alle børn i indskoling. Lege-tiden finder sted dagligt og kan både være skemalagt og spontan, når pædagoger og lærere vurderer, at børnene har brug for en pause eller for noget andet end det faglige. I hvert lokale på skolen er der legetøj som dukker, klodser, krea-materialer, spil m.m., som tages frem i lege-tiden og anvendes af de børn, der har lyst til det, mens andre går ud i skolegården og står på rulleskøjter, og andre igen kan lege i motorikrummet eller fællesrummet.

Om lege-tiden fortæller en pædagog: “Børnene får en tiltrængt pause fra det faglige, de får øje på hinanden på andre måder, og de voksne får også øje på, hvem der leger sammen, og hvem der måske har brug for hjælp til at lege med nogen”. Lege-tiden giver således pædagogerne gode betingelser for at udforske børns deltagelse og deltagelsesbetingelser og for at fokusere positivt på de børn, som har vanskeligheder i det faglige.

Elias, som ofte kommer til at forstyrre undervisningen, når han ikke kan koncentrere sig og følge med, får i lege-tiden en oplevelse af et anerkendende og almenpædagogisk samspil med en voksen, som fremhæver ham positivt og forbinder ham med andre børn i klassen. Pædagogerne udtrykker generelt, at lege-tiden er betydningsfuld i forhold til at give børnene succesoplevelser i skolen. Line, som er pædagog i 3. klasse, siger: ”Det her med lege-tid giver børnene tiltrængte pauser fra det faglige og det at skulle præstere, og det kan give ro til, at man som voksen kan blive siddende sammen med et barn og skabe nærvær og lyse på deres værdi.”

På et arbejds møde med pædagogerne spørger vi yderligere ind til pædagogiske overvejelser i forhold til lege-tid. Dorthe fortæller, at det jo er børn, og derfor har brug for at lege. De lærer rigtig meget af at lege; at lytte, turtagning og at se hinanden på andre måder. Mads fortæller, at der er skemalagt lege-tid på årgangen, så de kan komme ind og lege med hinanden, få nye bekendtskaber og få flest mulige deltagelsesmuligheder. Mie siger:

”Lege-tiden er vigtig uanset om man går i 0. eller 3. klasse. Legen giver børnene mulighed for at se hinanden på andre måder end i det faglige, og de voksne får øje på børnenes styrkesider i legen, og det er en vigtig viden, som også kan bruges i undervisningen, når de skal lære noget. Det er godt at vide, hvad de er gode til og interesserer sig for. Det kan vi jo bruge ind i undervisningen også, som fx når Anders finder sin fodbold, så ved vi, at det er noget, han virkelig er god til og finder succesoplevelser i, for det har vi set i lege-

tiden og i frikvarteret. Hvis vi kun har fokus på det boglige, så mister vi blikket for børnenes styrkesider. Og vi mister også blikket for, hvem der er inde i og uden for fællesskaber, og som derfor skal hjælpes af os. Det er vigtig viden for os, det får jo betydning på alle mulige måder. Det er svært og nærmest umuligt at lære noget, hvis man er udenfor og ked af det, så det er vi jo nødt til at medtænke.”

Deltagelsespauser

Det er ikke alene lege-tiden, der giver børnene en pause fra skoledagens faglige indhold. Børns selvinitierede pauser i forbindelse med løsning af faglige opgaver mødes ikke af de voksne med irettesættelser og reguleringer. Børneforsker Benedicte Bernstorff (2022) anvender begrebet ”deltagelsepause”, og forklarer dette som omhandlende de pauser børn selv vælger. Det vil sige pauser, børnene selv tager fra de voksnes dagsordener. Bernstorff peger på, at disse selvvalgte deltagelsepauser er betydningsfulde for børn, men også at netop disse pauser er underprivilegerede i det institutionelle hverdagsliv på grund af strukturelle rammer og forståelser af, at børn kontinuerligt skal være deltagende i et fælles anliggende som fx undervisning.

På skole C ser vi, at børns deltagelsepauser, og det sociale mellem børnene tænkes ind som en naturlig og vigtig del af børnenes skoleliv. Line fortæller:

”De er jo børn og har brug for de her pauser, ellers kan de ikke koncentrere sig. Vi kan også sagtens lave aftaler med børn om ekstra pauser, det handler om tolerance. Når de får de her pauser, så er de også rigtig gode til at fordybe sig, når vi arbejder med noget fagligt, så har de overskud til det, og alle kan være med på den måde. Det handler om at give så mange børn som muligt så mange succesoplevelser som muligt for at deltage og byde ind med noget både fagligt og socialt.”

Børns bidrag og deltagelsesmåder betragtes ikke som forstyrrende, men som relevante bidrag, der kan vise de voksne, hvad børnene er optagede af og engagerede i, som når Anders i følgende observation viser og 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 dyr, de selv har valgt. Nogle børn sidder på deres pladser alene eller to og to, en gruppe på fem piger ligger på

gulvet og skriver og hjælper hinanden og tre børn er gået ud i aulaen. Anders går lidt rundt i klassen og sparker roligt til en bold. MIE ser på ham og smiler, hun siger: ”Vi savnede dig i går Anders. Dine klassekammerater savnede både dig og din bold, det er jo altid dig, der har en bold med ik’.” Anders nikker og 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, Anders fortæller, og MIE spørger ind. Sådan sidder de et kvarter, så rejser Anders sig og går igen rundt i klassen med bolden. MIE bliver siddende ved hans plads 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, og det vil hun gerne.

På et arbejds møde, hvor vi drøfter ovenstående observation med pædagogerne, fortæller Mie: ”Anders beder selv om den her hjælp, hvilket han ikke tidligere har gjort, så han må have fået en oplevelse af, at han er blevet set og kan få hjælp, der hjælper ham med at deltage, med de pauser han nu har brug for. Det handler om at give alle børn de bedste betingelser for succesoplevelser. Hvis Anders var blevet mødt med ”nej til fodbolden,” var han nok gået ud af klassen”. Dorthe supplerer: ”Jeg oplever, at der er en forståelse for, at Anders finder ro og tryghed i det, der er forbundet med fodbolden. Det ved han, at han er god til, og så er det jo rent faktisk ikke noget, der forstyrrer nogen men et hensyn til det enkelte barn, som får stor betydning for Anders’ deltagelse i klassen”. Mie tilføjer: ” 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 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”.

Anders kunne nemt være blevet mødt med irettesættelser og dermed få en forståelse af, at ”skolen ikke er et sted for mig, fordi jeg gør det forkerte”. Det ser ud til at blive betydningsfuldt for Anders’ deltagelsesmuligheder og oplevelse af at være med og høre til i skolen, at pædagogerne anlægger et børneperspektiv og derigennem interesserer sig for og forholder sig nysgerrigt til Anders’ deltagelsesmåder og handlegrunde. Der er generelt hos pædagogerne en opmærksomhed på at forstå børns handlinger som meningsfulde bidrag og at vise børnene, at de voksne er der for dem og er til rådighed, hvilket vi ser som vigtige pædagogiske greb i forhold til børns oplevelse af skoletilhør.

Barnet før reglen

Udenfor skal de i gang med matematikfagligt Stratego. Flere børn deltager modstræbende og nogle børn skal have det at vide nogle gange, før de forlader gyngerne, og hvad de ellers er blevet optaget af. Emma fastholder som den eneste, at hun ikke vil være med. Hun sætter sig på en karrusel. MERETE kommer hen til hende. De begynder sammen at lægge pinde på den og drejer den efterfølgende rundt til pindene ryger af. De griner. De kommer større pinde og grene på samt nogle små sandbunker. MERETE hjælper med at dreje rundt. ”Tror du, sandbunken ryger af, når det går så hurtigt”, spørger MERETE. Det ser ud til, at Emma synes, det er sjovt. Det er svært at få sandet til at falde af, så der drejes hurtigt. En pige kommer til og spørger, om hun må være med. ”Ja”, siger Emma. Endnu en kommer til og spørger, om hun må være med. MERETE trækker sig og de tre piger er optaget af at få sandet til at falde af ved at dreje så hurtigt de kan, hvilket til sidst lykkes. Pigerne sætter sig på karrusellen og MERETE forsøger at dreje dem rundt, men de er for tunge. Hun foreslår, at de i stedet går rundt på den. Det vil de gerne og MERETE hjælper dem op. Bertil lægger sig på karussellen og pigerne protesterer. MERETE foreslår, at han i stedet stiller sig i midten. Det gør han. Emma vil ikke være med længere. MERETE spørger hende om det er fordi, det går for hurtigt. Emma siger, at hun hellere vil sidde ned. MERETE får hende op igen og støtter hende, indtil Emma er med igen. Fem piger er nu med til at gå rundt. MERETE befinder sig i nærheden af Emma og legen. Der kommer flere børn til. Nogle forsøger at skubbe karussellen rundt, mens andre sidder ned. De griner og skriger, når det går hurtigt. MERETE trækker sig lidt væk og betragter dem. Hun står lidt og kigger på, inden hun forlader legepladsen.

I forhold til ovenstående observation bliver vi optaget af, hvordan Merete går ind og ud af legen og dermed forbinder børn og bevarer og passer på deres leg og Emmas deltagelsesmuligheder. Samtidig bliver vi nysgerrige på de pædagogiske begrundelser for at tilsidesætte undervisningsdagsordenen, der handlede om et matematikfagligt Stratego. Merete fortæller, at hun gør, som hun gør, fordi hun kan se, at Emma ikke var klar til at være med i Stratego, men at det var vigtigt for Merete, at Emma fik en oplevelse af at være med, selvom hun er med i udkanten af fællesskabet. Merete påpeger, at det er vigtigt nogle gange at kunne tilsidesætte en undervisningsdagsorden, når det er betydningsfuldt for børns oplevelse af at kunne være med.

På et arbejds møde, hvor vi sammen med pædagerne drøfter, hvad der er på spil i ovenstående observation, siger Mie: ”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. Vi har også mange særaftaler med mange børn om fx pauser, så vi gør det så godt, vi kan for det enkelte barn”. Dorthe og Mads fortæller, at de ofte stopper undervisningen før planlagt tid og gør noget andet, hvis børnene viser, at det er det, der er behov for. Mads fortæller: ”Det er bedre, at vi korter en opgave af, og at alle går derfra med en god oplevelse, end at vi fastholder, at nu skal vi nå det her”. Dorthe supplerer: ”Ja, det handler om at mærke børnegruppen, og at vi er opmærksomme på, hvad der er bedst for dem. Det er vigtigt, at vi ikke gør dem ’forkerte’”. Nedenstående observation er endnu et eksempel på, hvordan de voksne på baggrund af, hvad, de vurderer, er bedst for børnene, tilsidesætter undervisningsdagsordenen i 3. klasse.

På skoleskemaet står der matematik, men efter 35 minutter, bliver der uro blandt børnene, hvor flere børn går omkring og søger hinanden. MIE siger, at nu synes hun, at børnene har fortjent legetid, og hun finder spil, klodser og andet legetøj frem fra et rum i klassen. Børnene placerer sig forskellige steder i og udenfor klassen, og fem piger er på vej ud i skolegården for at stå på rulleskøjter. LINE sidder i en sofa sammen med 3 piger, der gerne vil spille et spil, hvor de skal få hinanden til at gætte ord uden at sige ordet. Johan kommer og vil gerne være med. LINE siger, at han gerne må være med, og pigerne nikker. Johan siger, at så er der jo én, der skal være selv, for nu er de jo 5 (man skal være sammen to og to i dette spil). LINE spørger, om de ikke kan gøre det sådan, at børnene er sammen to og to, og så er hun dommer og hjælper begge hold lidt. Johan smiler og siger jo. Når børnene går i stå og har svært ved at forklare ordene, stiller LINE hjælpespørgsmål, så børnene kan fortsætte spillet. Anders kommer hen til dem. Han står og prikker til Johan. LINE siger til ham: ”Måske vil du også gerne være med?”. Det vil Anders gerne. LINE siger: ”Dejligt, så kan du være sammen med Johan og Sille, og så er jeg sammen med de andre to, så er vi jo tre på hvert hold”. Rose kommer og siger, at hun også gerne vil være med. Johan siger, at så går det ikke op med holdene, men LINE siger, at hun gerne vil være dommer og hjælper igen, og så kan Rose jo sagtens være med. De spiller videre, og alle deltager, griner og snakker på kryds og tværs.

Forud for den spontane lege-tid, var der megen uro blandt børnene, og flere børn, her i blandt Anders, havde svært ved at koncentrere sig om det faglige. Som alternativ til at regulere børnene og fastholde

den faglige opgave tilsidesættes undervisningsdagsordenen, og der opstår nye deltagelsesmuligheder for børnene, og vi ser voksne, som får ro og rum til at at forbinde børnene med hinanden, som Line gør i ovenstående observation.

Vi ser generelt, at skoledagen på skole C er kendetegnet ved børns bevægelse og placeringer i forskellige rum, deltagelsespauser, lege-tid samt ofte to voksne i klassen, og at dette minimerer irettesættelser og disciplinering samt giver gode betingelser for, at de voksne kan arbejde med børnenes deltagelsesmuligheder. At skolehverdagen ser sådan ud på skole C hænger sammen med organisering og samarbejdsformer, der tager højde for betydningen af "den sociale skole" som en væsentlig forudsætning for "den faglige skole".

Frikvarter

På skole C ser vi væsentligt flere voksne være til stede i frikvartererne end på skole A og B, og på et arbejds møde spørger vi ind til begrundelser for dette. Mie fortæller: "Hvis børnene ikke har haft et godt frikvarter, så påvirker det jo hele dagen. Der sker jo rigtig meget i et frikvarter. Det er jo der, man mærker, om man er uden for fællesskabet, og det skal vi jo få øje på, hvis de er, og det kan vi jo kun, hvis vi er derude sammen med dem. Det, der sker i frikvarteret, bærer de jo med ind, så er der jo noget uforløst, og så kan de jo ikke lære noget. Vi er jo nødt til at være derude og få det løst sammen med dem, så de også har de bedste forudsætninger for at lære efter et frikvarter".

Dorthe supplerer: "Det er jo netop en vigtig pointe, at det sociale og det faglige går hånd i hånd. Frikvarteret handler jo meget om at kunne være med i det sociale og føle sig som en del af noget, så det er jo lige så vigtigt, at vi hjælper dem der som inde i klasserummet".

Lotte (pædagogisk leder) siger: "Ja, det er klart, at det er noget, vi prioriterer og bruger ressourcer på, og ja, vi løber stærkt her. Det er også noget vi løbende har oppe i forhold til arbejdsmiljø, at vi er opmærksomme på, at her skal være et godt arbejdsmiljø. Men det er vigtigt, at vi prioriterer de frikvarter, for hvis vi spørger børnene, hvad der er betydningsfuldt i deres skoledag, så vil alle eller de fleste svare "frikvarteret". Så vi er nødt til at prioritere at være ude i de frikvarter og hjælpe børnene med det sociale, som er særligt betydningsfuldt for dem. Hvis vi ikke gør det, så tænker jeg ikke, at vi laver god skole for børnene".

Linda fortæller: "Det er jo ikke for alle, at et frikvarter rent faktisk er et frikvarter. Nogle børn er på overarbejde, og dem får vi øje på, når vi er derude, og så kan vi tage dem med ind, eller hvad der nu er brug for, for at de får et godt frikvarter". Mads supplerer: "Og så har vi også aktivitetsvoksne, altså voksne der sætter aktiviteter som fx rundbold i gang, og som alle børn kan

være med til. Det er for det brede fællesskab. Vi siger det også til morgensang, så de ved, hvor de kan søge hen, hvis de har lyst eller ikke kan finde en at lege med”.

Merete fortæller: ”Frikvartererne er også et vigtigt rum i forhold til at få øje på børns ressourcer, hvad er det, det her barn kan og er god til. Det er jo vigtigt med den slags fortællinger også til skole-hjem-samtaler. Altså fokus på barnets styrkesider, ikke mindst hvis det faglige kan være svært. Vi får mulighed for at iagttage børnene, vi kan slet ikke lade være, det er vores DNA at være nysgerrige på børnene”.

Mie: ”Vi kan også aftale, at vi over en periode laver nogle iagttagelser, hvis der er et eller andet, som vi er nysgerrige på at forstå, eller forældrene er. Så laver vi de her iagttagelser også i frikvartererne. Det bruger vi bevidst. Vi har fx fået øje på en pige, der havde brug for en pause fra det store fællesskab, så for hende var det ikke et frikvarter at være ude blandt så mange børn. Nu er hun inde sammen med skiftende børn fra klassen, og vi kan nu se og mærke, at hun igen har overskud til fællesskabet resten af dagen”.

I frikvartererne på skole C ser vi, hvordan de voksne er bevidst undersøgende på de sociale dynamikker og betydningen af, at alle børn har oplevelser af at høre til i børnefællesskaber.

Det er frikvarter i 0. klasse, og alle børn og voksne er på legepladsen. Mille går rundt for sig selv. Hun stopper ind i mellem op lidt på afstand af de andre børns lege, kigger på og går så videre. DORTHE går hen til Mille, tager hende i hånden og sammen går de hen mod to piger fra klassen, der sidder og leger i sandkassen. DORTHE spørger de to piger, hvad de leger. Pigerne fortæller, at de leger far, mor og børn. DORTHE spørger, hvem der er faren og moren, og om de mangler en baby. En af pigerne nikker, ser på Mille og spørger, om hun vil være baby. Mille smiler, sætter sig ned hos de to piger og begynder at sige baby-lyde. Moren i legen tager Mille, som nu er baby, i hånden og siger, at de snart skal gå hen i vuggestuen. DORTHE går lidt væk fra pigerne, står lidt og kigger på pigernes leg, der nu er godt i gang, og går så videre til andre børn, der leger i et lille skur lidt derfra.

I forhold til ovenstående observation ser vi, hvordan Dorthes tilstedeværelse i frikvarteret får betydning for Mille og hendes deltagelsesmuligheder i børnefællesskabet. Dorte har kendskab til Mille som en stille pige, der kan have svært ved selv at opsøge legerelationer og er derfor opmærksom på at forbinde Mille med andre børn. Dorte fortæller: ”Det er netop også derfor, det er vigtigt, at vi

er ude i frikvarteret. Mille vil nok ikke selv have haft modet til at spørge, om hun må være med, men fordi jeg så hende, kom hun med i en leg”.

Som nævnt indledningsvis i afsnittet om skole C, så laves der legeaftaler for frikvartererne på tværs af årgange. De voksne har et google docs dokument, som fremgår på tavlen hos begge børnegrupper på årgangen. I dokumentet står forskellige lege og lokationer, som de voksne hjælper med at skrive børnene på. Det betyder, at der laves legeaftaler på tværs af holdene. Pædagogerne fortæller, at når de er ude i frikvartererne, holder de øje med, hvordan det går med legegrupperne. De har papiret med ud, hvor grupperne fremgår, så de kan se, hvem der skal være sammen, og så hjælper de, de steder, hvor det måske ikke går så godt. Mads fortæller: ”Det er bedre at hjælpe dem derude, end når de kommer ind fra frikvarter”. Mads peger her på en central pointe, som vi ser gå igen på alle tre skoler: Børns konflikter eller udfordringer med det sociale kalder på de voksnes konkrete og situerede hjælp og støtte i langt højere grad end at forsøge at forebygge og efterbehandle børns konflikter løsrevet fra de konkrete steder og situationer, hvor de har udspillet sig.

Sammenfatning og diskussion

Forskningsprojektet, der ligger til grund for nærværende rapport, tager afsæt i en forståelse af, at bekymrende skolefravær mindskes ved at arbejde med sociale dynamikker mellem børnene og understøtte børns deltagelsesmuligheder i skolens børnefællesskaber. I den forbindelse viser vores observationer, at børneperspektivet, forstået som de fagprofessionelles faglige insisteren på at se på skolelivet fra børns ståsteder, er afgørende for arbejdet med skoletilhør. Børneperspektivet samler sig om ”at kigge med” barnet ud i dets liv, og derved bliver det ikke en optagethed af det enkelte barns skolevanskeligheder isoleret set, men en optagethed af, hvordan skolevanskeligheder ser ud fra barnets perspektiv. Børneperspektivet bliver på den måde en vinkel på praksis fra børnehøjde (Højholt, 2005). Det er en kontekstsensitiv og nysgerrig vinkel, som giver indblik i og tydeliggør, at børns deltagelsesvanskeligheder altid må forstås som betinget af og begrundet med det deltagelsen er en del af. Når vi skal arbejde kvalificeret med børns skoletilhør, kalder det på pædagoger, der netop er uddannede til at have et nysgerrigt og undersøgende blik rettet mod børns deltagelsesmuligheder i skolen og SFO’ens børnefællesskaber. Ligeledes viser vores observationer, at netop børneperspektivet bidrager med betydningsfulde forståelser af skolefravær som begrundet med mere og andet end børn og familiers iboende problemer.

Skolelivet er præget af en række sociale udfordringer. Vi ser børn, som kommer i klemme og har svære deltagelsesbetingelser i skole og SFO, når deltagelse og fællesskab overlades til

børnene selv. Der er brug for pædagogers faglighed i arbejdet med børns deltagelse og fællesskaber, som en væsentlig forudsætning for at skabe trivsel og skoletilhør. Vi har været vidner til svære vanskeligheder og konflikter, men det er ikke vanskeligheder, der kalder på en særlig viden eller ekspertise. Det er udfordringer, der kalder på almen pædagogfaglighed og på pædagoger, der stiller sig til rådighed i forhold til børns deltagelsesmuligheder og fælles skabelse. Og det peger videre på betydningen af, at pædagoger har betingelser til at sætte deres faglighed i spil i undervisningen såvel som i frikvarteret.

På skole A og B ser vi, at pædagogerne bliver viklet ind i undervisningsdagsordenen på måder, der gør det vanskeligt at sætte deres pædagogfaglighed i spil, og hvor de til tider bliver optaget af at regulere og disciplinere børnene. Det er en pædagogfaglighed, som er meget lidt fleksibel i omsorgen for børns behov, trivsel og fællesskaber. Særligt i relation til de børn, som kommer i pressede situationer. Som vi ser det, handler det ikke om pædagogernes manglende faglighed, men nærmere om kulturen på skolen og en uklarhed i forhold til skolepædagogens opgave, som når pædagogerne fx får til opgave at gå ud af klassen med de børn, der forstyrrer eller har faglige vanskeligheder. Det ser ud til at blive vigtigt at drøfte, hvad det i grunden er, at pædagoger skal i skolen og deres betingelser i relation hertil. På den måde peger vores forskning frem mod vigtige diskussioner af skolens opgave, forståelser af undervisning, og hvad det i den forbindelse vil sige at understøtte undervisningen. Ligesom vores forskning peger på vigtigheden i at drøfte, hvordan der i samarbejdet mellem pædagoger og lærere kan skabes betingelser for betydningsfulde pædagogiske handlemuligheder, som kan gøre en positiv forskel for børnene.

Vi ser i vores observationer, at 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. Ligeledes ser vi, at pædagoger, som når de har betingelserne til dette, er vældigt optagede af og stiller sig til rådighed i forhold til børns deltagelse og fællesskabelse og derved bidrager til skoletilhør.

Børn lærer gennem det sociale, og helt grundlæggende er børn rettet mod at være med og høre til i børnefællesskaber. Derfor bliver det i relation til børns oplevelse af skoletilhør centralt, at ”den sociale skole” må tænkes som noget, der er ligeværdigt med og en forudsætning for ”den faglige skole”. I relation til skoletilhør bliver det vigtigt, at børns optagethed af det sociale forstås som væsentlige bidrag fremfor noget, der forstyrrer en undervisningsdagsorden. Vi ser i vores observationer, at pædagoger og lærere i samarbejde kan bidrage til skoletilhør, når de udviser fleksibilitet i forhold til børns rettedhed mod det sociale ved fx at tilsidesætte undervisningsdagsordenen og have fokus på barnet før reglen.

Vores forskning viser, at det er relevant og nødvendigt at rette opmærksomheden mod frikvarteret og det sociale liv, der udspiller sig der. Frikvarteret er ikke bare et sted, hvor børnene holder fri fra skolens undervisning, men også et sted hvor de forholder sig til skolelivets sociale udfordringer, og et sted hvor mange af de børn, som har svære skoleliv, virkelig kan blive klemte.

Vores observationer og drøftelser med pædagogerne giver anledning til overvejelser over opgaver og prioriteringer. Hvad er egentlig opgaven, når man er ude i frikvarteret blandt børnene? Er det at holde opsyn og være gårdvagt? Eller kunne opgaven være en anden? De udfordringer og konflikter, vi har været vidner til, peger på, at en væsentlig pædagogisk opgave består i at forholde sig nysgerrigt og undersøgende til børns samspil i frikvarteret. Det indebærer, at pædagogerne er til stede dér, hvor vanskelighederne udspiller sig, og dermed har mulighed for at forholde sig undersøgende til: Hvad er indholdet i børnenes konflikter? Hvad karakteriserer samspillene og børns sociale positioner og muligheder? Hvordan er muligheden for at gøre sig gældende i konflikterne fordelt mellem børnene?

Frikvarteret kalder på engagerede, nærværende og undersøgende voksne, der forstår frikvarteret som en pædagogisk opgave. En opgave, der kræver mere end blot et tilsyn. Børn, som har vanskelige skoleliv, har i særlig grad brug for de voksnes hjælp til at blive synlige og positivt bemærket af de andre børn og ad den vej blive forbundet til de andre. Vores observationer viser i den forbindelse, at pædagoger, som er tilstede i frikvarterene, og som nysgerrigt, undersøgende og engagerede følger børnene, netop får blik for de børn, der har særligt brug for hjælp til at blive positivt bemærket og forbundet med andre børn. Vi ser pædagoger, som tager ansvar for den almenpædagogiske opgave, der ligger i at sikre børn deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne, og at dette bidrager til børns trivsel og oplevelse af skoletilhør.

Litteraturliste

- Ankerstjerne, T., & Stæhr, M. (2018). *Grundlag for pædagogfaglighed i fritid og skole*. København: Undervisningsministeriet.
- Baxter, S. D., Royer, J. A., Hardin, J. W., Guinn, C. H., & Devlin, C. M. (2011). The Relationship of School Absenteeism With Body Mass Index. *Journal of School Health*, 81(7), 417-423.
- Bernstorff, B. (2022) Deltagelse – en ret, en pligt eller en institutionel mulighed for børn i dagtilbud. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse, vol. 6, no. 1*.
- Børns Vilkår og Egmont Fonden (2020). *Skolens tomme stole. Skolefravær set fra barnets perspektiv*.
- Bendix-Olsen, K. (2018). *Små børns perspektiver på inklusion: Ph.d.-afhandling* (1. udgave). Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.
- 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* (1. udgave, 1. oplag). Philosophia.
- Esbjørn, B. H., & Dannow, M. C. (2018). Problematisk skolefravær: Et review af eksisterende forskningslitteratur. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 55(1), 90.
- Hansen, H. R. (2019). Skolefravær og skoletilvær—Elevperspektiver på skoleu villighed. I M. m. fl. Juul Andersen (Red.), *Skolens fraværende børn: Årsager og indsats* (1. udgave, s. 181–194). Dafolo.
- Holm Poulsen, C. (2017). *Inklusion: - Muligheder og begrænsninger for deltagelse belyst gennem et børneperspektiv*. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Holm Poulsen, C. (2018). Når sammenkobling fører til frakobling: Eksklusionsprocesser i læreres arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 70–77.
- Holm Poulsen, C. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder: Fra et børneperspektiv* (1. udgave). Hans Reitzel.
- Holm Poulsen, C. (2023). *Elevernes perspektiver*. Aarhus Universitetsforlag.
- 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* (1. udgave, 1. oplag). Gyldendal Uddannelse.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I C. Højholt (Red.), *Forældresamarbejde: Forskning i fællesskab* (1. udgave, 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* (1. udgave). Hans Reitzel.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2011). Forskningsamarbejde og gensidige læreprocesser. I C. Højholt (Red.), *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs* (1. udgave, s. 207–238). Dansk Psykologisk Forlag.

- Højholt, C., Kousholt, D., & Stanek, A. H. (2014). *Fritidspædagogik, faglighed og fællesskaber* (1. udgave). Dafolo.
- Jacobsen, L. K., & Holm Poulsen, C. (2021). Situeret ulighed i skolen. *Unge pædagoger*, 82(1), 19–28.
- Knage, F. S., & Kousholt, D. (2023). *Langvarigt bekymrende skolefravær*. DPU, Aarhus Universitet.
https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Skolefravaer/21_Langvarigt_bekymrende_skolefravaer_-06-02-2023.pdf
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv: Fællesskaber i børns liv: Ph.d. Afhandling*. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Larsen, M. R. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: Organisering af specialindsatser i skolen: Ph.d.-afhandling* (1. udgave). Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi.
- 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. (2021). *Fra fravær til fællesskab: Hvad kan skolen gøre?* Aarhus Universitetsforlag.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen: Ph.d.-afhandling* (1. udgave). Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.
- Morin, A. (2013). Samarbejde om inklusion. I C. Højholt (Red.), *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs* (s. 89–118). Dansk Psykologisk Forlag.
- Munck, C. (2017). *Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis: Ph.d.-afhandling* (1. udgave). Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.
- Munck, C. (2020). *Børns perspektiver i vuggestuen* (1. udgave). Dafolo.
- Nielsen, O. S., Jacobsen, G. H., & Larsen, D. O. (2020). Arrangementet som pædagogisk handlingsform: - Pædagogers faglighed i skole og SFO. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse online*, 4(1).
<https://tidsskrift.dk/FPPU/article/download/119213/167038>
- Plauborg, H. (2016). *Klasseledelse gentænkt* (1. udgave). Hans Reitzel.
- Plauborg, H. (2017). Klasseledelse som indgang til at modvirke mobning. I H. m. fl. Rabøl Hansen (Red.), *Mobning: Viden og værktøjer for fagfolk* (1. udgave). Akademisk Forlag.
- Ringskou, L., & Brinkkjær, U. (2017). Når lærere og pædagoger samarbejder i skolen. I D. T. Gravesen (Red.), *Pædagogik i skole og fritid* (1. udgave, s. 417–433). Hans Reitzel.
- Røn Larsen, M. (2013). Børneperspektiver fra grænselandet mellem almenklasse og specialklasse. I C. Højholt (Red.), *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs* (s. 61–88). Dansk Psykologisk Forlag. <https://nota.dk/bibliotek/bogid/614394>
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. Klasse og SFO : Ph.d.-afhandling* (1. udgave). Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi.

- Stanek, A. H. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. *Nordiske udkast*, 40(1), 38.
- Thastum, M. (2019). Skolefravær—Udbredelse og forståelser. I M. m. fl. Juul Andersen (Red.), *Skolens fraværende børn: Årsager og indsats* (1. udgave, s. 11–26). Dafolo.
- When children refuse school: A cognitive-behavioral therapy approach: Therapist guide* (2. ed.). (2007). Oxford University Press. <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip072/2006032825.html>
- T. Havik, E. Bru, & S.K. Ertesvåg: School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(2), 2015
- Uddannelsesstatistik (2023, 12. december). Lokaliseret på <http://> Elevfravær per skoleår - Nøgletal | Børne- og undervisningsministeriet (uddannelsesstatistik.dk)
- Undervisningsministeriet (2023, 12. december). Lokaliseret på <http://>Nye tal: Elevfravær i folkeskolen er faldet | Børne- og Undervisningsministeriet (uvm.dk)
- Undervisningsministeriet (2016): Lokaliseret på <https://www.stil.dk/-/media/filer/uvm/stat/pdf16/160627-notat-om-sammenhaeng-mellem-trivsel-og-fravaer.pdf>