

Abstract

This thesis focuses on how other children and the teachers' orientation towards norms about the class community become relevant as conditions for children's participation in the first years of school. Based on examples of 'girls trouble' (pigefnidder) children's actions with each other are explored.

The thesis is inspired by practice research and uses participant observation and interviews with children in second grade and their class teacher. A decentred children's perspective is applied in the empirical work which implies seeing both *together with the child* and *around the child*. Further, the children's perspective is explored across contexts such as teaching sessions, breaks and after school care.

Based on critical psychology the concept of community is discussed as influenced by its empirical origin in work communities. Instead an analytical distinction between *structured communities* as externally arranged and *social communities* as arranged by the children's own orientations and actions is suggested.

The thesis shows how norms for class communities through the teachers' practice become relevant as norms for children's social communities which make certain ways of participation relevant for the children. Ways of participation which are recognizable as girls' trouble.

The thesis also show how girls trouble as reoccurring conflicts between girls is a matter of different perspectives and how the girls through their participation make conditions for each other.

Indholdsfortegnelsen

1. INDLEDNING	7
1.1. Problemfelt:.....	9
1.1.1. Problemformulering:	10
1.1.2. Specialets målgruppe og forskningsmæssige interesser:.....	11
1.2. Læsevejledning og fremstilling:	12
1.2.1. Fremstillingsmæssige overvejelser.....	13
2. METODISKE OVERVEJELSER:.....	15
2.1. Fokus på deltagelse.....	15
2.2. Metode i den empirisk undersøgelse:	17
2.2.1. Børneperspektivets implikationer og deltagende observationer:.....	17
2.2.2. Udvælgelse og fokusering	19
2.2.3. Interviews som flerhed af perspektiver.	20
2.2.4. At gå på tværs.	22
2.2.5. Etik og Børn som deltagere i forskning:.....	23
2.2.6. Forskerposition:	26
2.2.7. De voksnes forventninger.....	28
2.2.8. Egne erfaringer med feltet:	29
3. TEORETISK RAMME - BEGREBER OG METODE I ANALYSEN:	32
3.1. Kritisk Psykologi som teoretisk baggrund og analytisk ramme:.....	32
3.1.1. Betingelser, betydninger og begrundelser:	33
3.1.2. Social praksis.....	34
3.1.3. Fællesskaber og rådighed	35
3.1.4. Leg som fællesskab:	39
3.1.5. Normativer.....	40
3.2. Analysemetode og Børneperspektiv.....	41

3.2.1. Kort om børneperspektivets udvikling	41
3.2.2. Et kritisk psykologisk børneperspektiv	42
3.2.3. Kritiske refleksioner over specialets begrænsninger	44
4. PRÆSENTATION AF EMPIRI:	46
4.1.1. Skoledagens rytme:.....	46
4.1.2. De fysiske rammer	47
4.1.3. Skitse over klasseværelsets indretning	48
4.1.4. Persongalleri	49
4.2. Skolen som genstandsfelt	50
4.2.1. Om skolens dagsorden: Effektiv udvikling – Fagligt og socialt.....	50
4.2.2. Fællesskabsbegreber og klassefællesskaber	53
5. ANALYSE DEL 1: DET SOCIALE PÅ KRISTINELUNDSSKOLENS DAGSORDEN:	56
5.1.1. Klassefællesskabet	56
5.1.2. Rigtig og forkert deltagelse i skolen:.....	58
5.1.3. Forebyggende indsatser	61
5.1.4. Det er ikke en konkurrence... eller er det?.....	64
5.1.5. Opsamling.....	67
6. ANALYSE DEL 2 - PIGEFNIDDER I BØRNEHØJDE	69
6.1.1. Pigefnidder:.....	69
6.2. Børns venskaber som betingelser – Pigernes grupperinger	71
6.3. Adgang til sociale fællesskaber – At sige nej og lukke døre.	77
6.4. Erfaringer med perifere positioner – At skælde ud på hinanden	83
6.5. Rådighed og Det fælles i legen – Om at ville eller ikke ville lege det samme	88
6.5.1. Normativer for fællesskaber og hemmeligheder som det fælles	93
6.5.2. Konflikтуelle legefællesskaber og venskaber som strukturerende:	97
6.5.3. Girafgyngelegen – et struktureret fællesskab?	99

6.6. Opsamling	103
7. KONKLUDERENDE OG PERSPEKTIVERENDE BETRAGTNINGER:	105
7.1.1. Perspektiverende bemærkninger:	106
7.2. Kvalitet og Almengørelse	107
8. LITTERATUR.....	110
9. INTERVIEWGUIDES – BILAG 1.....	1
9.1. Interviewguide til klasselærerinterview	1
9.2. Interviewguide til elevinterview	3
10. INFORMATIONSBREVE – BILAG 2	1
10.1. Brev til lærerne	1
10.2. Brev til SFO.....	3
10.3. Brev til forældrene.....	4
11. INTERVIEW MED KLASSELÆRER – BILAG 3FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.	
12. INTERVIEW MED RONJA OG HELENA – BILAG 4FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.	
13. INTERVIEW MED FREDERIKKE – BILAG 5FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.	
14. INTERVIEW MED MELANIE – BILAG 6FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.	

15. INTERVIEW MED FREDERIKKE OG RAKEL (SPONTANT) – BILAG 7..... FEJL!
BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.

16. INTERVIEW MED RONJA OG RAKEL (SPONTANT) – BILAG 8..... FEJL!
BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.

17. INTERVIEW MED RONJA OG EMMA (SPONTANT) – BILAG 9..... FEJL!
BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.

18. OBSERVATIONER – BILAG 10..... FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.

1. Indledning

Lennard og Gustav kommer ind i klassen.

LENNARD: Hvem skal vi ha'?

GUSTAV: Vi skal ha' en der kan kurere tøseskænderier (opgivende).

(Tirsdag d. 25. side 13)

Pigefnidder og tøseskænderier – begreber som tilsyneladende henviser til et eller andet svært definerbart, som kun piger gør, eller som piger gør på en særlig måde. Men en undersøgelse af piger som essentielt forskellige fra drenge og af 'pigefnidder' som grundende i pigers medfødte dispositioner er svært at forene med de meget forskellige måder, piger tager del i skolen på. En sådan undersøgelse er da heller ikke målet med nærværende speciale.

Ser vi imidlertid på forskning omkring børn i indskolingen, ser der ud til at være en overvægt af eksempler om drenge. De seneste år har budt på en del udgivelser omkring børn i vanskeligheder (Kousholt, 2006; Morin, 2007; Røn Larsen, 2011) i forbindelse med et fælles forskningsprojekt af samme navn, ledet af Charlotte Højholt (Højholt, 2011). Fælles for disse udgivelser er, at børns vanskeligheder i høj grad eksemplificeres gennem drenges deltagelse i skolen og på tværs af skole og specialindsatser. Umiddelbart kan man da også få indtryk af en mere generel tendens til, at når børn undersøges som problematiske eller i vanskeligheder i skolen, at der ofte fokuseres på drenge (se både klassiske tekster som Willis, 1981 og McDermott, 1996, men også nyere dansk forskning som Juelskjær, 2008 og Gilliam, 2006, der undersøger maskulinitetsdiskurser i uddannelsessystemet).

I overensstemmelse hermed taler Kirsten Grønbæk Hansen (2011) i artiklen "Kønnede fællesskaber i skolen" om, hvordan samfundsmæssigt dominerende forståelser af køn gør, at drenge opfattes som mere problematiske, men også mere spændende i skolen. Ligeledes viser Kampmann (2000b), hvordan der i en årrække har været fokus på de 'problematiske' drenge i skolen.

Ovenstående undersøgelser er alle kritiske i forhold til forståelser af problemer som grundende i 'biologisk' køn eller indre personligheder og dispositioner, og man kan derfor undre sig over dette fokus på drenge, eller man kan fristes til at se nærmere på kategoriseringer blandt piger i skolen.

Et af de få steder i forskningen, hvor børns problemer i skolesammenhænge er blevet undersøgt ud fra eksempler om piger, præsenteres i Dorte Marie Søndergaards¹ artikel ”Mobning og Social eksklusionsangst” (2009). Her beskriver Søndergaard, hvordan pigefnidder, som noget på en gang mystisk og vanskeligt tilgængeligt, fremkalder voksenforagt – ”ikke noget, voksne ønsker at bruge tid på, hvis det kan undgås” (Søndergaard, 2009, s. 27). Kan problemerne imidlertid ikke slås hen, er næste skridt typisk en forklaring ved at udpege bestemte personer som de særligt ”intrigante aggressorer” og ”særligt sårbare ofre” (Søndergaard, 2009, s. 27), altså en lokalisering af problemet i bestemte personer.

Dorthe Staunæs², viser i sin ph.d.-afhandling, hvordan begrebet ”tidsrøverne” bliver brugt om to forskellige kategorier af børn. Hvor tidsrøverne på én skole bliver betegnelse for kurdisk-tyrkiske drenge, er det på en anden skole de etnisk danske piger med deres mange interne konflikter og manglende fokus på undervisningen, der af læreren betegnes som tidsrøverne (Staunæs, 2004, kap 10).

Begrebet tidsrøverne kan fungere som en form for opsummering af de ansatte voksnes fortællinger om pigerne i den klasse, der i det følgende vil være det empiriske udgangspunkt. Det er piger, der udgør en vedvarende forstyrrelse i undervisningen, fordi der ”hele tiden er nogen, der ’popper op’”, som indskolingslederen beskriver det ved vores andet møde. Min undersøgelse af børns betingelser for deltagelse i skolen vil fokusere på disse piger, *ikke fordi de er piger, men fordi ’pigefnidder’ og konflikter mellem pigerne af både lærerne og børnene beskrives som et problem i klassen.*

Fælles for Søndergaards (2009) og Staunæs’ (2004) tilgang og dette speciale er, at når der fokuseres på piger, er det ikke for at vise, hvordan piger *er*, i form af en indre personlighed eller biologiske anlæg, men for at vise, hvad konkrete børn *gør*, og hvordan kategorier, her omhandlende fællesskaber og pigefnidder, skabes og skaber betingelser for børns deltagelse i skolen.

¹ Dorte Marie Søndergaard er dr.philos og professor ved DPU, Aarhus Universitet. Hun har i mange år arbejdet med poststrukturalistisk inspireret kønsforskning.

² Dorthe Staunæs er ph.d. og professor ved DPU, Aarhus Universitet. Hun har i mange år haft fokus på intersektionalitet af kategorier som køn og etnicitet.

1.1. Problemfelt:

Når børn bevæger sig ind i skolen, bevæger de sig ind i fysiske rum, med borde og stole, tavler, bøger og meget andet. Men de bevæger sig også ind i sociale rum, hvor voksne og andre børn udgør en væsentlig del af betingelserne, og hvor selve det at være barn giver bestemte muligheder og begrænsninger i forhold til at deltage. Er man barn, skal man fx på mange skoler række hånden op for at måtte sige noget, man skal sidde på bestemte pladser, og man skal være uden for og lege i frikvartererne. Derudover kan det se ud til, at skolen som institution indeholder bestemte normativer for børns måder at deltage på og for fællesskabet i klassen. Bronwyn Davies³ viser sammen med en række andre kvindelige poststrukturalistiske forskere ud fra erindringer, hvordan diskurser om 'den gode skolepige' blev noget, de selv som skolepiger på en gang prøvede at leve op til og beherske. (Davies et al., 2006). Sådanne diskurser om, hvordan man er skolepige på den rigtige måde, kan siges at være en del af de betingelser, piger i skolen handler i forhold til. Ligeledes stiller ideen om 'klassefællesskabet' bestemte forventninger til elevernes måder at fungere sammen på, og når det ikke sker, må klasselæreren gribe ind (Anderson, 2000).

En af de måder, hvorpå børnene i klassefællesskabet ikke lever op til normativerne, er, når der opstår 'pigefnidder'. Denne kategori italesættes i nærværende undersøgelse hovedsageligt af de voksne, men som man kunne fornemme i det indledende citat om "tøseskænderier", har flere af børnene også bemærket, at der ofte opstår konflikter mellem pigerne.

En del af det pigefnidder, som lærerne opfatter som problematisk, handler om, at pigerne: "Går sammen i små grupper, to-tre piger af gangen. Der bliver også sagt nej og der bliver lukket nogen døre for andre børn ofte i pigegrupperne." (interview med klasselærer, side 2). I dette speciale er det således en pointe, at pigefnidder må se meget forskelligt ud, alt efter om man er den, der 'lukker døren', eller den, 'døren bliver lukket for'. Børns deltagelse i skolen må derfor undersøges som konkrete børns deltagelse i sociale praksisser.

³ Ph.d. og professor Bronwyn Davies arbejder selvstændigt ud fra sin base i Sydney, Australien. Davies har igennem mange år arbejdet med pædagogik, magt og køn i den tidlige barndom og skoletid inspireret af poststrukturalistiske teoretikere som Judith Butler, Gilles Deleuze og Michel Foucault. Den her nævnte tekst stammer fra hendes bog *Doing Collective Biography* (2006).

Derudover viser Højholt (2001), hvordan børns optagethed af at orientere sig blandt de andre børn i skolen, kan forstyrre deres deltagelse i undervisningen. Også Stanek (2011) viser i sin ph.d. afhandling, hvordan elevers muligheder for at deltage i forskellige børnefællesskaber påvirker deres muligheder for at deltage i skolens dagsorden.

Afhandlingens resultater peger på, at børnenes fællesskaber ikke kan forstås som noget der udelukkende udfolder sig i frikvarterer og fritidsliv, men i høj grad også blander sig sammen med og vokser ud af 'livet i skoletimerne'. Børnenes læringsmuligheder ser ud til at forbinde sig til deres deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne. (Stanek, 2011, s. 347)

Både fællesskaber og konflikter fra frikvarterer og SFO bliver således nærværende i undervisningen og bliver noget eleverne hele tiden må forholde sig til og handle i forhold til. Og det bliver en vigtig opgave for eleverne at navigere mellem de 20 andre børn, hvor planer for frikvarteret, arrangementer i SFOen, morgendagens legeaftaler og forslag til aktiviteter ofte fylder væsentligt mere i spisepausen end madpakkerne. For nogen ser det ud til at være en konstant udfordring, hvor der skal holdes øje med de andre, arrangeres legeaftaler og medbringes de helt rigtige ting til at skabe opmærksomhed, mens andre ser ud til næsten at undgå de andres blikke for at bevare muligheden for fællesskaber, der ikke helt lever op til skolens idealer.

Skolens normativer for klassefællesskaber og børnenes måder at deltage på i skolen er fokus for dette speciale og leder frem til følgende problemformulering:

1.1.1. Problemformulering:

Hvad viser sig, når det, der af de voksne kategoriseres som pigefnidder, undersøges som børns konkrete handlinger med hinanden?

Herunder vil jeg fokusere på:

Hvordan bliver andre børn og skolens normative forestillinger om klassefællesskaber relevante som betingelser for børns deltagelse i skolen?

Med ovenstående problemformulering skal 'pigefnidder'⁴ ses som de voksnes kategoriseringer af bestemte former for deltagelse blandt pigerne. Dette fordrer et decentreret børneperspektiv, som både ser *med* barnet ud på dets sammenhænge, og ser *omkring* barnet, fx på de voksnes handlinger (og kategoriseringer) i forhold til barnet. Det decentrerede børneperspektiv følger samtidig barnet på tværs af sammenhænge, hvor det tager del. Deltagelse skal i nærværende speciale forstås som, at handle sammen med *andre* i forhold til *noget fælles*, hvilket vil sige at mennesket altid deltager, men på forskellige måder og rettet mod noget forskelligt. Fællesskaber, der ligeledes bliver et væsentligt begreb, kan således være både homogene og heterogene, da de indebærer, at mennesker gennem deres deltagelse er rettet mod noget fælles, men dette fælles samtidig kan opfattes forskelligt af de forskellige deltagere.

1.1.2. Specialets målgruppe og forskningsmæssige interesser:

Når jeg i det følgende beskæftiger mig med børns fællesskaber i skolen, kan dette relateres til både pædagogik og didaktiske overvejelser, samt til frembringelsen af psykologisk viden om den betydning skolen kan få for børn og deres måder at handle på i forhold til de betingelser, der stilles dem i skolen.

Specialet henvender sig således i første omgang til den skole og indskoling, som har givet mig adgang til og indsigt i problemstillinger, som for dem er nærværende i den daglige undervisning og strukturering af børnenes hverdag. Men derudover henvender specialet sig også bredere til praktikere, der til daglig arbejder med børn, og derved oplever konflikter, samspil og diversitet, der kan være vanskelig at forklare og navigere i ud fra individuelle bedømmelser af børns kompetencer og udvikling og kategoriseringer som fx pigefnidder. Her tilbyder specialet andre måder at se børns handlinger på, som begrundede i den subjektive betydning, børnenes betingelser får for dem.

Til slut henvender specialet sig også til både den politiske og den forskningsmæssige debat om organisering af den danske folkeskole, og om hvordan, der kan arbejdes med 'det sociale' i skolen. Hvor forskningen gennem længere tid har påpeget, at 'det sociale' spiller en vigtig

⁴ I mit empiriske materiale findes begreberne 'tøsefnidder' og 'tøseskænderier', men jeg har af hensyn til læsevenlighed og sammenhæng med de teorier jeg bruger, valgt at bruge begrebet pigefnidder i dette speciale. Jeg hørte flere gange begrebet 'pigefnidder' brugt af lærere på den skole, hvor jeg foretog mine observationer, men har det ikke nedfældet i mine notater.

rolle for børns læring i skolen, har politikerne svaret ved at indføre flere centrale bestemmelser om trivselspolitik for den enkelte skole og anti-mobbe-kampagner (for en opsummering af disse tiltag se: Astrup, 2011). Det er mit håb, at dette speciale kan blive en stemme i denne debat, der peger på, at børn er forskellige, men har det til fælles, at de handler ud fra deres oplevelser af muligheder og begrænsninger i konkrete situationer. Derfor må struktureringer af børns liv i skolen tage højde for børns forskellige perspektiver og skabe konkrete handlemuligheder frem for abstrakte regler for børns samvær.

1.2. Læsevejledning og fremstilling:

Jeg vil her give et overblik over specialet og nogle af de fremstillingsrelaterede valg, jeg har truffet.

Specialet er, udover de indledende afsnit, som afsluttes her, inddelt i følgende kapitler:

- **Metodiske overvejelser** indledes med en præsentation af deltagerbegrebet, som er et helt centralt begreb for denne afhandling. Jeg har valgt at sætte præsentationen af deltagerbegrebet ind, *før* jeg går i dybden med mine metodiske overvejelser for at fremme forståelsen af argumentationen for mine metodiske valg. Derudover indeholder kapitlet en præsentation af både mine teoretiske overvejelser og praktiske dilemmaer i forbindelse med den empiriske undersøgelse. Ligeledes præsenteres, hvordan empirien er blevet til, samt min position som forsker og børnenes og de voksnes samspil med forskningen, samt nogle etiske overvejelser i den forbindelse. Som afslutning på kapitlet beskrives mine erfaringer med feltet og refleksioner over, hvordan disse er blevet relevante i den empiriske undersøgelse.
- **Teoretisk ramme – begreber og metode i analysen** er en præsentation af mit kritisk psykologiske perspektiv og de begreber, jeg 'ser verden igennem'. Særligt fællesskabsbegrebet bliver her diskuteret med henblik på en nuancering eller udvikling af det eksisterende fællesskabsbegreb inden for kritisk psykologisk børneforskning. Ligeledes præsenteres børneperspektivet i nærværende undersøgelse, da dette er at forstå som et analytisk børneperspektiv. Kapitlet vil ligeledes indeholde nogle kritiske refleksioner over specialets begrænsninger.
- Herefter følger en **Præsentation af empirien**, som i første halvdel indeholder en række beskrivelser, oversigter og skitser, der er relevante for forståelsen af analysen.

Det er her man med fordel kan lægge et bogmærke eller lave et æseløre, da afsnittet er ment som et lille opslagsværk, man senere kan vende tilbage til for at hjælpe forståelsen af beskrivelser i analysen. Derudover indeholder afsnittet en præsentation af skolen som genstandsfelt og de normativer om klassefællesskaber, som ser ud til at herske her.

- I **Analyse del 1 – Det sociale på Kristinelundsskolens dagsorden** bevæger vi os med empirien ind i den konkrete skole og ser på, hvordan normativer om klassefællesskaber og elevernes sociale interaktioner bliver relevante som betingelser for elevernes deltagelse. Dette afsnit fungerer ligeledes som en præsentation af nogle af de mere lærer-strukturerede betingelser, eleverne møder og handler i forhold til i skolen.
- **Analyse del 2 – Pigefnidder i børnehøjde** vender tilbage til begrebet om pigefnidder, startende med en præsentation af nogle af klasselærerens og et par børns udtalelser om dette 'problem'. Derefter går analysen tættere på de konkrete børns handlinger med ovenstående udtalelser som en del af de fire hovedoverskrifter, denne del af analysen er struktureret efter. Det drejer sig om 1) "Børns venskaber som betingelser" ud fra en udtalelse om "pigernes grupperinger", 2) "Adgang til sociale fællesskaber" ud fra en udtalelse om "at sige nej og lukke døre", 3) "Erfaringer med perifere positioner" ud fra en udtalelse om "at skælde ud på hinanden" og 4) "Rådighed og det fælles i legen" ud fra en udtalelse om "at ville eller ikke ville lege det samme".
- Analysen afsluttes med en **Konklusion**, hvor hovedpointerne samles op og perspektiveres i forhold til potentialer for udvikling af skolens praksis.
- Med afsnittet om **Kvalitet og Almengørelse** afsluttes specialet, med refleksioner over forskningens gennemsigtighed og specialet muligheder for at bidrage til udvikling af praksis.

1.2.1. Fremstillingsmæssige overvejelser

- Først og fremmest skal det pointeres, at alle navne på steder, den konkrete skole, og personer er ændret for at opnå anonymisering. Dette gælder både i selve specialeteksten og i alle bilag, som fx interviews og observationer. Enkelte detaljer som angiver genkendelige oplysninger om personer er ligeledes ændret eller sløret. Dette er gjort af etiske hensyn til de medvirkende, for at udtalelser og handlinger ikke

skal kunne spores tilbage til bestemte personer. Af samme grund er interview- og observationsmateriale kun vedlagt specialet til bedømmelse og ikke til offentliggørelse på Roskilde Universitets bibliotek.

- Selvom tal op til ti normalt skrives med bogstaver, har jeg valgt at skrive klassetrin med tal, da det ellers kunne virke forvirrende og svært at skelne mellem ”en andenklasse”, som et klassetrin, og ”en anden klasse”, som forskellig fra den ellers omtalte klasse. Og da det jo er 2. klasse, jeg beskæftiger mig med, bliver dette ret ofte aktuelt.
- I nærværende speciale bliver ’lærer’ brugt som en samlet betegnelse for de voksne, som er ansat med primær funktion i skolen, og ’pædagog’ bliver brugt som samlet betegnelse for voksne, som er ansat med primær funktion i SFOen. ’De voksne’ er i nærværende speciale en samlet betegnelse for lærere og pædagoger i den pågældende skole og SFO. Dette er valgt, da jeg ikke har kendskab til den enkelte ansattes stillingsbetegnelser.
- Både i interviews og i observationer starter direkte tale med den talendes navn med store bogstaver (når jeg selv taler, er brugt AN). Der er enkelte undtagelser, hvor talen står som en del af en tekst, og her er den direkte tale i citationstegn.
I mine henvisninger til observationer skriver jeg dag og dato, for at den nysgerrige læser lettere kan følge med i rækkefølgen, og hvornår tingene er sket i forhold til hinanden. Jeg afslutter med sidetal i det samlede observationsmateriale, der som nævnt kun er tilgængeligt i specialet afleveret til bedømmelse.
I transskriptioner af interviews har jeg markeret pauser i talen med tre prikker, hvilket ikke må forveksles med de tre prikker i en firkantet parentes, der bruges, når et stykke af et citat er udeladt.

2. Metodiske overvejelser:

Nærværende speciale er blevet til gennem en lang række valg og dermed også fravalg, og hvert af disse valg har konsekvenser for, hvad specialet belyser og hvordan.

Som grundlag for mine metodiske overvejelser vil jeg starte med at præsentere begrebet om deltagelse (Dreier, 2002; Højholt, 1996, 2001), som er helt centralt for dette speciale. At sætte sig for at undersøge deltagelse er ikke kun en teoretisk afgrænsning, men ligeledes en afgrænsning og en fokusering i den empiriske undersøgelse og netop derfor et vigtigt grundlag for de metodiske overvejelser.

2.1. Fokus på deltagelse.

At sætte fokus på deltagelse er at sætte fokus på mennesket *i* den sociale kontekst og som *dialektisk forbundne med* den sociale kontekst. Det er altså et forsøg på at undgå at gøre det individuelle og det sociale til modsætninger. I stedet kan deltagelsesbegrebet stille skabt *både* på børnene *og* på det, de deltager i:

Begrebet deltagelse fordrer et subjekt (der er en, der deltager), nogle andre (man er en del af noget, hvor også andre tager del), en sag (der er noget, man deltager i – man tager del i forhold til noget). At deltage er en individuel handling *med* nogle rettet *mod* noget (Højholt, 1996, s. 58).

Ved at tage udgangspunkt i begrebet om deltagelse er det min mening at skabe blik både for det konkrete barns handlinger i forhold til sine omgivelser og for, hvilke muligheder og begrænsninger det konkrete barn mødes af i sine omgivelser.

De tre dimensioner af deltagelse, som findes i citatet af Højholt ovenfor, bliver tydelige, når man følger konkrete børn i deres hverdag i skolen. Følgende episode udspiller sig i starten af et frikvarter, hvor Frederikke er blevet sidst færdig med at spise og tage overtøj på, og derfor løber alene ud til girafgyngen⁵, hvor en større gruppe børn fra klassen leger:

Jeg løber derop [til girafgyngen] lige bagved Frederikke for at se, hvordan hun kommer med i legen. Da hun kommer derop, skubber tre piger på den ene side og to drenge på den anden. Tre drenge sidder oppe på gyngen. Frederikke prøver at komme til at skubbe ved siden af Emma:

EMMA: Du kan ikke være her. Du skal over og skubbe ved drengene.
Frederikke går derover og skubber. (fredag d. 28. side 44)

⁵ Girafgyngen er en stor rund gyng, som kan bære op til seks børn ad gangen. Gyngen og legen omkring den præsenteres nærmere under afsnittet om "Girafgyngeligen" i anden del af analysen.

I denne lille passage ses Frederikke (som subjektet), der deltager i en leg på og ved girafgyngen (en sag) sammen med fem drenge og tre andre piger (de andre). Frederikke omtaler flere gange Emma som sin bedste ven, og der er andre dage blevet råbt, at det er drengene mod pigerne, så det kan se ud som om, at det er ud fra de andres placering rundt om gyngen, at Frederikke i første omgang placerer sig ved siden af Emma og på samme side som de andre piger. De andre bliver således i første omgang relevante for Frederikkes deltagelse som en *mulighed* for at finde ud af, hvor hun skal placere sig. Men med sin kommentar om, at Frederikke ikke kan være der og i stedet skal skubbe ved drengene, bliver Emma ligeledes relevant som en *begrænsning* af, hvilke placeringer Frederikke kan vælge at indtage. Frederikke er således *med* i den fælles sag, som girafgyngelegen udgør, men det er ikke kun op til hende, *hvordan* hun er med. I udforskning af børn i skolen giver det, som her, ikke mening at se isoleret på Frederikke, da det er den fælles sag, der gør, at en lettere varieret gruppe af børn samles på dette sted frikvarter efter frikvarter. Ligeledes er det de andre børns deltagelse i den fælles sag, der gør det relevant for Frederikke at deltage på en bestemt måde, som indebærer at stille sig et bestemt sted og at skubbe i en bestemt takt til gyngen. At undersøge Frederikkes deltagelse indebærer således at kigge både på Frederikke og på det, der sker omkring hende.

I ovenstående eksempel gør Frederikke brug af de muligheder, der er umiddelbart tilgængelige for hende, men i mange andre situationer handler hun anderledes og prøver at ændre på sine betingelser. Deltagelse skal således også ses som en aktiv handling i forhold til den fælles sag, hvad enten man deltager i de muligheder, der er umiddelbart tilgængelige, eller man prøver at ændre på betingelserne. ”Børn er ikke blot udleveret til, underlagt eller frit stillet fra de fællesskaber hvor de lever – de tager del i dem” (Højholt, 2001, s. 70). Deltagelse er et dialektisk samspil, hvor deltageren på en gang påvirker og påvirkes af det, der deltages i. Deltagelse er således heller ikke kun et spørgsmål om at deltage i en *bestemt* fælles sag på en *bestemt* måde. Med udgangspunkt i begrebet om deltagelse undersøger dette speciale således ikke, *om* børn deltager, men *hvordan* de deltager. Dreier siger:

[...] to adopt ”participation” as a key concept in a theory of the person means to conceptualize subjects as always already involved in social practice. (Dreier, 1999b, s. 5)

Og Højholt:

Det er vigtigt at kunne skelne mellem forskellige måder at deltage på, men samtidig bør disse ikke reduceres til ”grader” af deltagelse eller et spørgsmål om at komme til at deltage. Forskellene er kvalitative, knyttet til det fælles og til subjektive grunde for deltagelse. (Højholt, 2001, s. 70)

Dvs. at havde Emma sendt Frederikke helt væk fra gyngen og sagt, at hun ikke kunne være med, ville Frederikke stadig have deltaget i sociale praksisser, men på en anden måde, med andre subjektive begrundelser og måske rettet mod noget andet.

Med deltagerbegrebet som grundlag vil jeg nu bevæge mig ind i mine metodiske overvejelser.

2.2. Metode i den empirisk undersøgelse:

Jeg har i nærværende undersøgelse valgt at lade mig inspirere af praksisforskningen.

Mørck og Nissen taler om praksisforskning som en broget mangfoldighed, der dog har det til fælles, at ”praksis er genstand for udforskning, og at praktikere medindregnes som udforskende, altså som medforskere.” (Mørck og Nissen, 2005, s. 129)

Om praksis som genstand for udforskning bemærker Peter Ø. Andersen, at denne tilsyneladende selvfølgelighed ofte ikke er så selvfølgelig, da ”[...] meget pædagogisk forskning beskæftiger sig [...] med de *forestillinger, holdninger og vurderinger*, som forældre, pædagoger og lærere gør sig om pædagogisk virksomhed og dens betydning.” (Andersen, 2005, s. 181). Jeg vil i de følgende afsnit beskæftige mig mere med, hvordan dette fokus på praksis kommer til udtryk i nærværende speciale.

At undersøge deltagelse har, som tidligere nævnt, nogle konsekvenser for, hvordan undersøgelsen kan gribes an. Både Dreier og Højholt lægger vægt på, at deltagelse altid finder sted *fra bestemte steder* (se fx Dreier, 1999b og Højholt 2001). Dermed bliver det relevant at afgrænse og præcisere et perspektiv for undersøgelsen.

2.2.1. Børneperspektivets implikationer og deltagende observationer:

I det følgende vil jeg vise mere konkret, hvordan min empiri er blevet til, og hvilke overvejelser jeg har gjort mig undervej. At børneperspektivets implikationer og deltagende observationer er trukket sammen under én overskrift, handler om, at en adskillelse let kommer til at virke kunstig, da min argumentation for at deltage, som jeg gør, grunder i mit børneperspektiv, og det empiriske grundlag for mit børneperspektiv bliver til gennem bestemte former for deltagelse.

”Børneperspektiver skal altså hverken ses som en teknik eller et mere oprigtigt billede af, hvordan børn er – børneperspektiver er nærmere en analytisk bestræbelse og optagethed af, hvordan det der sker ser ud, har betydning og stiller muligheder for konkrete børn i deres aktuelle liv på tværs af forskellige steder.” (Højholt, 2005, s.36)

Børneperspektivet skal således ikke ses som en teknik til at gennemskue børns indre processer eller en måde at indfange på, hvordan børn i virkeligheden *er*. Børneperspektivet skabes i høj grad i arbejdet med analysen. Derfor bliver børneperspektivet også taget op som en analytisk bestræbelse under afsnittet om ”Teoretisk ramme – Begreber og metode i analysen”. Men børneperspektivet har også implikationer for den empiriske undersøgelse, og det er disse overvejelser, jeg vil se nærmere på i det følgende.

En essentiel del af et børneperspektiv må nødvendigvis være børns egne fortællinger om deres verden og hverdag. Gennem interviews får eleverne selv mulighed for at begrunde deres deltagelse, og jeg får deres *første persons perspektiv* på, hvad der har betydning, og hvilken betydning forskellige betingelser får for konkrete elever. Vi vil vende tilbage til interviews senere. For interviews kan ikke stå alene i en undersøgelse af børns deltagelse, da interviews giver børnenes blik på deres omverden, frem for et samlet blik på børnene *og* deres omverden. Som Kousholt formulerer det:

Udforskning af børns perspektiver handler både om at se på *børns livsbetingelser*, udforske *hvad børn gør* de steder, de lever deres liv, hvordan det er *forskelligt* børnene imellem og hvad *børn tillægger betydning*. (Kousholt 2011, s. 36)

For at nærme mig børnenes perspektiver på deres liv i skolen har jeg derfor deltaget sammen med børnene under mine observationer. Jeg sad sammen med (eller lige bag ved) børnene i undervisningstimerne og deltog i deres aktiviteter, i morgensang og i morgenløb (se ”Præsentation af empirien”). Men undervisningstiden var præget af meget tavleundervisning og individuelle opgaver, få andre aktiviteter og stort set intet gruppearbejde. Det blev derfor ikke muligt at interagere med børnene i så høj grad, som jeg havde håbet. Det at sidde sammen med børnene gjorde imidlertid, at jeg kunne følge med i deres snakke, og at flere af børnene henvendte sig til mig, for at fortælle om deres oplevelser eller vise, hvad de lavede i timerne. I frikvartererne og SFOen legede jeg bl.a. fangeleg, klatrede i træer eller indtog ’hyggeren’ (se ”Præsentation af empirien”), men oplevede også nogle gange, at jeg blev nødt

til at indtage en mere passiv rolle som observatør for ikke at blive centrum for legen, hvor det hele handlede om at få min opmærksomhed.

Ud af mine seks dages observationer var de fire dage, fra børnene kom om morgenen, til de blev hentet, og de andre to var fra børnene kom om morgenen og til hhv. kl. 14 og kl. 15. Derudover observerede jeg i SFOen i et par timer, den første dag jeg lavede interview.

I tråd med Hanne Warmings (2005) overskrift ”Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig”, var målet ikke at leve mig ind i børnenes sted, men at opleve skolen, undervisningen og børnefællesskaberne *sammen med* børnene. Min empiri udtrykker således ikke ét fælles børneperspektiv, som gælder alle børnene eller alle pigerne i klassen, da deres perspektiver, som det også vil vise sig i analyserne, er meget forskellige. Min empiri udtrykker heller ikke ét bestemt barns første persons perspektiv. Den udtrykker mit perspektiv på deres perspektiver, hvilket ikke skal forstås som en fejkilde, men som en mulighed for både at se *med* barnet og *rundt om* barnet.

Vi må også kigge der, hvor barnet kigger hen – vi må kigge på de sociale samspil, barnet tager del i, og hvad der ser ud til at være betydningsfuldt her, hvad barnet er optaget af at deltage i, hvad barnet er rettet mod. (Højholt, 2011, s. 42)

2.2.2. Udvalgelse og fokusering

I mine observationer fulgte jeg en 2. klasse på en folkeskole i en jysk provinsby. Jeg valgte netop dette klassetrin, fordi det er min oplevelse, at skolen på dette tidspunkt er blevet hverdag for børnene. I 0. og 1. klasse bruger børnene en masse kræfter på at orientere sig i forhold til nye kammerater, nye voksne, nye krav og nye steder (Højholt, 2001; Stanek, 2011). Og i 3. klasse er børnene på vej ud af indskolingen og begynder at have nye fag som fx engelsk.

Pga. den tidsmæssige begrænsning i specialet (et halv år) var der ikke lang tid til at indsamle empirien. Jeg brugte i alt to halve dage på møder med indskolingslederen og rundvisning i indskolingen, for at danne mig et billede af stedet. Derefter brugte jeg seks og en halv dage på observationer, startende mandag efter efterårsferien, og derefter to dage på interviews (mere om interview under afsnittet ”Interviews som flerhed af perspektiver”).

Konkret havde jeg på forhånd valgt at beskæftige mig med pigefællesskaber og var derfor rettet mod denne gruppe i min søgen efter, hvem der kunne være relevant at følge mere tæt.

Jeg valgte at være opmærksom på, hvilke piger, der selv kom til mig og virkede interesserede i at hjælpe mig med at ”lære noget om at gå i 2. klasse” (jf. min præsentation af mig selv for klassen). Allerede den første dag viste Ronja, Helena og Rakel mig rundt i SFOen og inviterede mig med i deres leg i ’hyggeren’ (se yderligere beskrivelse af ’hyggeren’ under afsnittet ”Præsentation af Empirien”). Helena og Rakel legede med mig, men jeg fornemmede også, at legen let kom til at centrere sig om mig. Ronja, derimod, havde sit eget projekt med at bygge en alarm af stole og borde som en del af den fælles leg, og vi andre indgik på forskellig vis, testede alarmer, legede videre med noget andet og indgik igen i Ronjas projekt. (observationer, mandag d. 24. s. 9). Ronja fangede således min opmærksomhed, dels ved at vise interesse for mit projekt, dels gennem hendes tilsyneladende tætte venskab med Helena og Rakel og dels ved at sætte aktiviteter i gang og tage initiativ.

Frederikke henvendte sig ikke selv til mig den første dag, men jeg blev alligevel optaget af hende, da hun var den eneste, jeg oplevede ’spørge om lov’ til at være med hele den første dag. Det gjorde hun tre gange og fik nej to gange. Anden dag inviterede Frederikke mig med op til girafgyngen og introducerede mig til en leg, der involverede næsten halvdelen af klassen. Senere fik jeg en chance for at snakke med hende om en konflikt tidligere på dagen, og hun virkede ivrig efter at fortælle.

Min udvælgelse af Ronja og Frederikke, som dem jeg fulgte, blev således en blanding af de muligheder, der åbnede sig, og hvad jeg fandt interessant og spændende at forfølge. Derudover var det også en praktisk bedømmelse af, at de begge sad relativt tæt på det hjørne, hvor der var plads til mig i klasselokalet. Jeg overvejede også at følge fx Emma, men udelukkede den mulighed, da hun sad for langt væk til, at jeg kunne høre, hvad hun snakkede om, når hun sad på sin plads (se mere om klasselokalets indretning under ”Præsentation af Empirien”).

2.2.3. Interviews som flerhed af perspektiver.

Det børneperspektiv, jeg tilstræber, er ikke et fænomenologisk perspektiv, der udelukkende fokuserer på børns egen oplevelse af deres verden.

En forskningsmæssig interesse i børneperspektiver udpeger dermed på en gang et fokus på børns perspektiver på deres liv, og at disse perspektiver kun kan forstås som *en del af* en konkret sammenhæng, i forhold til den *flerhed af perspektiver*, som den sammenhæng (fx en familie eller et bofællesskab)

rummer. Det betyder konkret, at den indsigt, vi kan opnå ved at observere og tale med børn, må *forbindes* til viden om de sammenhænge, børnene deltager i og forholder sig til, samt hvordan de andre børn og voksne tager del og har betydning der. (Kousholt, 2011, s. 36)

At forbinde indsigt fra observation og interviews med viden om børns sammenhænge sker som en del af analysen, men er som nævnt også nødt til at præge den måde, empirien indsamles på. De overvejelser, jeg har gjort mig omkring interviews, er således, at disse skulle repræsentere en flerhed af perspektiver, som jeg kunne bruge, dels til at opnå viden om de voksnes begrundelser og perspektiver på børnenes deltagelse, og dels til at få børnenes egne begrundelser for deres måder at deltage på og den betydning, skolen har for dem. Jeg lavede derfor interviews med flere børn og med deres klasselærer. Mine interviews kan deles ind i tre 'typer'. 1) længere samtaler, 2) spontane interviews med diktafon og 3) semistrukturerede interviews.

De 'længere samtaler' var fx en eftermiddagen, hvor jeg sad på lærerværelset og skrev noter og faldt i snak med to af lærerne fra indskolingen om mit projekt og om deres oplevelse af skolen og børnene. Det var også, når jeg fulgtes med børn under morgenløb eller ind fra frikvarteret, og her fik mulighed for at spørge til noget af det, jeg havde observeret. Denne type af interviews er indskrevet i mine observationsnoter på de tidspunkter, hvor de finder sted.

De spontane interviews foregik typisk sidst på eftermiddagen, hvor mange af børnene var gået hjem, og der derfor var børn, som havde afsluttet deres lege og ledte efter noget andet at tage sig til, indtil de blev hentet. Her brugte jeg lejligheden til at hente min diktafon og spørge lidt mere ind til, hvordan det er at gå i 2. klasse. Disse interviews giver nogle perspektiver, som ellers ikke ville være kommet med, da jeg inviterede to børn med samtidig, alt efter hvem, der lige var i nærheden. Jeg fik således snakket med Ronja og Emma, Frederikke og Rakel, samt Ronja og Rakel. Derudover kom de spontane interviews til at fungere som en form for fokusgruppeinterviews, og blev en vigtig del af grundlaget for udarbejdelsen af en egentlig interviewguide. Disse interviews er vedlagt som selvstændige bilag og markeret med "(spontant)" efter interviewpersonernes navne (disse bilag er ikke tilgængelige i det offentliggjorte speciale).

De semistrukturerede interviews aftalte jeg en dag eller to i forvejen og havde forberedt en interviewguide til (interviewguide til både lærer- og elevinterview vedlagt som bilag). Jeg interviewede Frederikke alene, Ronja og Helena sammen, Melanie alene og klasselærer Camilla alene. Børnene fik selv lov at vælge, om de ville have nogen med, og evt. hvem det skulle være.

Interviewet med klasselærer Camilla giver nogle interessante perspektiver på børnenes konflikter og en meget relevant viden om klassen, og om hvordan arbejdet med klassen konkret organiseres. Alt dette vil blive udfoldet senere i analysen.

Interviewene med børnene har været svære at lave dybdegående og konkrete, da de situationer, jeg gerne ville spørge ind til, ofte lå så langt væk, at de ikke længere virkede konkrete og relevante for børnene, og svaret på mine spørgsmål blev ofte ”Det ved jeg ikke”. Som Kousholt (2011) fortæller om sine børneinterview:

Det var ret tydeligt, når de ikke fandt mine spørgsmål interessante eller relevante eller bare var optaget af noget andet. ”Det ved jeg ikke” var et svar der blev taget hyppigt i anvendelse her. (Kousholt, 2011, s. 230)

Generelt var mine interviews med børnene også præget af afbrydelser. Det kunne fx være børn, der blev hentet midt i et spontant interview, andre børn der kom og spurgte om de måtte være med eller en voksen, der lige skulle give en besked. Derudover var det en udfordring, at konflikter og andre situationer, jeg gerne ville spørge ind til, ofte sluttede brat med, at det ringede ind, og det var svært at nå at snakke med de involverede, før undervisningen startede. Senere på dagen var konflikten, som nævnt ovenfor, ofte kommet så meget i baggrunden, at den var blevet irrelevant at tale om for børnene.

Ud fra børnenes og lærernes fortællinger om mange konflikter i den klasse, hvor jeg observerede, kom mine spørgsmål til at dreje sig om børnenes venskaber, og om hvad der er hhv. det bedste og det mest irriterende ved timer og frikvarterer i skolen. Derudover forsøgte jeg at følge børnenes initiativer, hvis der var noget, de gerne ville fortælle, eller noget de spurgte hinanden om i interviews, hvor der var to børn tilstede.

2.2.4. At gå på tværs.

Når skolen får betydning for konkrete børn, er det også i relation til det, som er gået forud, og det, som skal ske efterfølgende. Fx er det, der er sket i frikvarteret, med til at give betydning til det, som sker i klasselokalet (Højholt, 2001; Stanek, 2011).

Ligeledes lever mennesker på tværs af forskellige kontekster, alt efter hvor i livet de befinder sig (Dencik, Schultz Jørgensen og Sommer, 2008). For børn i skolen handler det fx om hjemmet, skolen, SFOen, evt. hjemme hos en ven eller i en sportsklub etc.

Det har derfor været en vigtig del af at indsamle viden om børnenes sammenhænge at kunne observere på tværs af skole og SFO. (Højholt, 2001; Stanek, 2011). At undersøge undervisningssammenhænge som isolerede 'øer' af handlinger eller begivenheder giver ofte uforståelige observationer. Som fx Silvias vandren tværs over klasselokalet fra sin plads ved vinduet til Mikaelas plads ved døren flere gange i løbet af en time. Silvia siger ikke noget til Mikaela. Hun skal heller ikke hente noget eller vise noget. Hun står bare ved Mikaelas bord et minut eller to og ser på, hvad Mikaela laver, og går så tilbage eller bliver sendt tilbage på plads af læreren. At forbinde denne observation til viden om, at Mikaela er Silvias bedste ven og ofte eneste legekammerat hjælper forståelsen noget på vej. Men ved at observere Silvia og Mikaela sammen med de andre børn i skole og SFO hen over flere dage, kan man få øje på, at Silvias handlinger hænger sammen med både Mikaelas, Ronjas og Frederikkens deltagelse i timer, frikvarterer og SFO over to dage (mere om dette i analysen). At observere børnene på tværs af sammenhænge og over tid er således med til at skabe viden om børnenes baggrunde for at handle, som de gør.

Jeg har med nærværende undersøgelse desværre ikke mulighed for at følge børnene i hjemmet, selvom dette for de fleste 2. klasses elever formentlig er en ret betydningsfuld kontekst. Det er som regel her dagen indledes, planlægges og evalueres (Dencik, Schultz Jørgensen og Sommer, 2008; Kousholt, 2011), og det er også typisk her, lektierne laves. Alt sammen begivenheder der er relevante for elevernes deltagelse i skolen (Holzkamp, 1998⁶)

Jeg har i stedet fulgt eleverne på tværs af forskellige undervisningssituationer, frikvarterer og i SFO.

2.2.5. Etik og Børn som deltagere i forskning:

At forske *blandt* børn har i nærværende speciale også betydningen at forske *med* børn. Børn som deltagere i sociale samspil må nødvendigvis udforskes som subjekter, der bidrager med viden, giver deres meninger til kende og har ret til at sige nej (Schultz Jørgensen, 2000;

⁶ I sin præsentation af begrebet om daglig livsførelse bruger Holzkamp de studerende som eksempler på, at ting, der sker i deres liv uden for universitetet, påvirker, hvad de kan præstere, og hvordan de vælger at tilrettelægge deres aktiviteter på universitetet.

Kampmann 2000a). Børnene er således ikke kun genstand for forskningen, men bidrager aktivt til den. Dette nødvendiggør en række etiske overvejelser bl.a. omkring videreformidlingen af materialet i den færdige rapport. Her har anonymisering været et vigtigt værktøj (se også ”Fremstillingsmæssige overvejelser”), men også at fremstille børnenes *begrundelser* for de voksne i den konkrete skole og SFO.

Ligeledes er der opstået dilemmaer i forbindelse med mine observationer, som i højere grad viser, hvordan det ikke kun er forskningen og forskeren, der påvirker børnene, men hvordan børnene *tager del* i og dermed påvirker forskningen. Det er fx ofte sket, at andre piger udvalgte *mig*, som den *de* ville følges med i et frikvarter eller lege med i SFOen. Pigerne i eksemplet nedenfor grinede og fjollede således rundt om mig i lang tid i forbindelse med det følgende:

Rebekka og Rakel er tilsyneladende en del oppe at køre over min tilstedeværelse. De siger, at jeg ikke må skrive om dem og stjæler mine ting, måske som en måde at prøve min tilstedeværelse af. Det skaber et dilemma, da jeg er lidt bange for, om de river mine noter i stykker eller smadrer PCen i min taske. Vil jeg sige nej og bruge min autoritet? Jeg kan mærke på dem, at jeg skal sige meget klart og tydeligt fra, hvis jeg vælger at tage mine ting tilbage. Ellers vil det bare blive opfattet som en del af legen, og så vil de formentlig blive endnu mere vilde og fjollede med mine ting. Noah og Markus, som er dukse og går og fejer, hjælper mig med at få mine ting tilbage, men blokken og penalhuset ryger hurtigt igen. Denne gang holder jeg godt fast på min rygsæk med PCen i. Pigerne tager blokken og penalhuset med ud på toilettet. De låser døren og griner helt vildt. Jeg beslutter mig for at ignorere dem og sætter mig i stedet og snakker med Noah, i mens jeg venter på, at de kommer ud. Lidt senere kommer de ud og siger, at jeg selv skal hente mine ting ude på toilettet. De har tegnet kruseduller på fem ubrugte sider på min blok og lagt en lille seddel oven på den, hvor der står: ”Til Annette fra de søde to” Jeg har tilsyneladende bestået den første prøve. (Observationer, mandag d. 24. s. 8)

Ovenstående episode finder sted allerede den første observationsdag, og det går hurtigt op for mig, at nogle af pigerne måske er for interesserede i at være sammen med mig. For at have en mulighed for også at observere lidt på afstand fortæller jeg ikke klassen, at jeg specifikt har valgt at følge to piger. På den måde kan jeg skifte lidt rundt alt efter, hvor der er mulighed for at være med, uden at være centrum for det der foregår, og uden at nogle af pigerne ’gør krav på’ min opmærksomhed. Jeg taler med de konkrete piger om, at jeg følges meget med dem, for at sikre mig deres accept.

Et etisk dilemma som ligeledes blev nærværende, var også, at enkelte børn var så ivrige efter at følges med mig, at de blev kede af det, når jeg legede med andre børn. Dette stillede

børnene i en meget ulige situation, da det kan være svært for børnene at tale med andre børn eller voksne om, at *jeg*, som forsker, har gjort dem kede af det. Jeg forsøgte i disse situationer at forklare, spørge ind til og følge op på, så situationen blev mindst muligt afvisende for barnet, og jeg sørgede i alle tilfælde for at 'tjekke, at barnet var ok', inden jeg gik hjem.

Men at mange af børnene det meste af tiden var så ivrige efter at være med og være sammen med mig, gjorde det også af og til svært at bedømme, hvornår de ikke ønskede at være med. Når jeg kunne fornemme eller direkte fik besked på at gå, forlod jeg straks børnene. Men som Stanek beskriver, kan det være små kropslige signaler (Stanek, 2011, s. 120-121), og jeg oplevede også små kommentarer, som efterfølgende i materialet kan tolkes som et forsøg på at få mig til at gå.

I børneforskning, som den jeg har foretaget, vil der bestandigt være tilknyttet etiske overvejelser i forhold til beslutninger om, hvornår forskeren skal lade børnene være i fred og lade dem slippe for at have observerende øjne hvilende på sig, hvornår forskeren skal lade være med at følge efter dem, når de går andre steder hen. I situationen må beslutningen alene bero på forskerens personlige evne til at aflæse, forstå og vurdere de konkrete børns signaler.

(Stanek, 2011, s. 121)

En anden ting som fremhæves inden for praksisforskning, som nærværende undersøgelse er inspireret af, er de udforskede som *medforskere* (Højholt, 2001 og 2005; Højholt og Kousholt 2011, Mørck og Nissen, 2005). Medforskerrollen kan ofte ses gennem inddragelse af praktikere helt fra udvælgelsen af, hvad der er relevant at forske i, igennem analyseprocessen og til feed-back på de endelige resultater (Højholt og Kousholt, 2011, s. 216-218). En så omfattende medforskerrolle kan dog være svær at etablere i et speciale, men inspirationen herfra har alligevel været af stor betydning for tilrettelæggelsen af min undersøgelse. Fx blev de indledende møder med skolen ikke kun praktiske afklaringsmøder, men udviklede sig meget hurtigt til dialoger om, hvad lærere og afdelingsleder oplevede som relevant, hvad de undrede sig over i de forslag, jeg havde sendt, og hvordan forskellige problemstillinger kunne gribes an. Under selve indsamlingen af empirien fik jeg mulighed for at drøfte mine observationer og overvejelser med klasselæreren, hvilket gav relevante input til mine overvejelser over, hvem jeg skulle følge i klassen.

Men praksis skal ikke kun forstås som noget voksen-tilrettelagt. Som aktører er børn selv med til at skabe praksis og har input til udforskningen, som må tages alvorligt (Kampmann, 2000a). Jeg vurderede, at det ville være vanskeligt at drøfte mange af mine observationer med

børnene, men tog konkrete eksempler ud og spurgte til, når lejligheden bød sig. Det blev således især Frederikke, der kom med input, da jeg flere gange fulgtes med hende til morgenløb eller ind fra frikvarter, hvor vi havde mulighed for at snakke. Men også dele af de spontane interviews og børnenes ideer til, hvad jeg skulle se og opleve, har fungeret som input til forskningen og i høj grad været med til at rette min opmærksomhed.

2.2.6. Forskerposition:

I deltagende observationer drejer deltagelse sig i høj grad om at skabe sig en rolle eller position i feltet at observere fra. Kristiansen og Krogstrup (1999) taler om positionen som deltagende observatør som et samspil mellem erhvervede og tilskrevne roller. Når man taler om skole- og undervisningssammenhænge, findes der tilsyneladende roller eller positioner som lærer/vikar og som elev, der er tilgængelige for hhv. voksne og børn. Da en ny dreng møder op i klassen, den første dag jeg observerer, er eleverne således ikke i tvivl om, at han er den nye elev, de har hørt om, og ikke en vikar eller ny lærer. Da en ny voksen derimod dukker op et par dage senere, sætter eleverne sig på deres pladser og ser på den voksne, tilsyneladende i forventning om, at hun vil tage initiativ til at fortælle, hvorfor hun er der, og hvorfor deres dansklærer ikke er der.

Da jeg dukker op mandag morgen dagen efter efterårsferien, sætter jeg mig på en ledig stol ca. en meter bag den ene række elever:

To af pigerne kommer over og spørger, hvad jeg skal. Jeg fortæller, at jeg har fået lov at være med i deres klasse i denne uge, fordi jeg skal lære noget om, hvordan man går i 2. klasse. Flere af dem gætter på, hvad jeg skal være: "Skal du lære at være praktikant?", "Skal du være lærer?" "Skal du være hjælperlærer?"

Jeg prøver at forklare lidt, men de mister hurtigt interessen. (Mandag d. 24. side 1)

Positionen som forsker er tilsyneladende ikke umiddelbart tilgængelig for mig. Flere barndomsforskere beskriver det at skabe sig en forskerposition som en tidskrævende proces (fx Højholt, 2001; Paludan, 2005, Kousholt, 2011) og Hanne Warming beskriver fx, hvordan børnene fysisk flyttede deres leg, når hun nærmede sig (Warming, 2005). Der er især skrevet meget omkring autoritet i forholdet mellem forskeren og børnene som de udforskede (fx Thorne, 1993; Højholt, 2001; Kousholt, 2011), da denne autoritet kan være en hindring i

forhold til at få adgang til børns fællesskaber, der i nogle tilfælde kan siges at være samlet om ikke at have autoritet. I min situation har dette især været tydeligt i forhold til drengene:

Gustav kommer over og spørger, om jeg har skrevet noget med G og V. Det har jeg ikke lige på den side, der ligger øverst.

GUSTAV: "Godt, så har jeg ikke gjort noget." (tirsdag. d. 25. side 14)

Men det er også sket også flere gange, at jeg må minde pigerne om, at jeg ikke er voksen-med-autoritet, men en anden form for voksen:

FREDERIKKE: Det er rart at følges med dig. Du er lidt ligesom en voksen. Så kan du ligesom sige, hvad man skal.

AN: Det er jo ikke rigtig den slags voksen, jeg er. Tit ved jeg jo slet ikke, hvad I skal.

FREDERIKKE: nåh nej. (Onsdag d. 26. side 19)

En enkelt gang har jeg også følt mig nødsaget til at træde tilbage i rollen som voksen-med-autoritet, da jeg pludselig opdager, hvor langt en konflikt allerede har udviklet sig.

4 drenge skubber en dreng fra en anden klasse (Thomas) vildt på girafgyngen. Drengene råber og er meget optaget af hinanden. Jeg bemærker især, hvordan Janus udelukkende ser på de tre andre, der skubber og slet ikke på drengen på gyngen.

EMMA: Kald på en voksen (råber). Hvad er det nu du hedder (ser på mig)?

AN: Anette

EMMA: Anette han havde gyngen først, og de vil ikke holde op.

AN: Men jeg er ikke voksen.

Alle børnene griner, undtagen Thomas på gyngen. Han har hætte på, så jeg kan ikke se hans ansigt. Da jeg sætter mig ned, kan jeg imidlertid se, at han græder og er bange. Jeg rejser mig og stopper gyngen og siger:

AN: "Prøv engang lige at se på hans ansigt. Tror I han synes, det er sjovt? Jeg tror lige, der er nogen, der skal sige undskyld".

Emma kommer hen og siger undskyld til Thomas.

(Tirsdag d. 25. side 14-15)

I løbet af den første uge lykkes det imidlertid oftere og oftere at deltage særligt i Ronja, Helena og Rakels leg som voksen-uden-autoritet. Det hænger måske sammen med, at pigerne oplever, at jeg ikke irttesætter, når de siger nej til, at nogen måtte være med. Jeg får senere at vide af klasselæreren, at det er et stort problem, at særligt Ronja altid siger nej til, at andre må

være med. Jeg består også adskillige 'optagelsesprøver' i de to klatretræer (begge træer kaldes også hulen), hvor Ronja, Helena og Rakel holder til:

Rakel og Helena kravler også op i hulen / træet. Rakel går ud på nogle grene fra en nærliggende busk og fortæller, at man kan hoppe ned, hvis man tør.

RONJA: Hvis man kan det, må man være oppe i hulen. Tror du, at du tør? (henvendt til mig)

Jeg kravler ud på grenene og gør Rakel opmærksom på, at grenene nok svirper op, når jeg hopper af. Jeg vejer jo en del mere, end de gør. Rakel bliver stående lige neden for busken, og jeg hopper ned.

HELENA og RONJA (jubler): nu er du også medlem af hulen.

(Observationer, onsdag d. 26. s. 25).

Frederikke er ofte med i lege med mange børn eller går rundt alene, og adgangen til at deltage sammen med hende har været væsentligt mindre kompliceret, da hun selv er ivrig efter at snakke med mig, og den store børnegruppe ikke lader til at være generet af min tilstedeværelse. Tvært imod deler gruppen sig af og til i en fangeleg-gruppe, hvor jeg kan være med, og en girafgyngeleg-gruppe, som jeg også kan observere, imens vi leger fangeleg, da begge lege finder sted inden for et relativt lille område.

2.2.7. De voksnes forventninger.

En anden udfordring, som flere forskere beskriver (Højholt, 2001; Kousholt, 2011; Stanek, 2011), er de voksne ansattes forventninger til, at man indgår som en voksen og griber ind, eller har en bestemt dagsorden, som de som ansatte helst ikke må forstyrre. Med hjælp fra afdelingslederen sendte jeg et brev ud til de berørte lærere forud for mine observationer. Heri skrev jeg bl.a.:

Jeg kommer ikke til at hjælpe til i undervisningen, gribe ind i konflikter og lign, da det er vigtigt for mig at få etableret en position/rolle som en, der skal lærer noget af børnene, og ikke en, der skal lærer børnene noget. Derfor vil jeg også ofte følge med børnene, når de løber af sted til frikvarter, undervisning i andre lokaler eller SFO, hvilket måske godt kan virke lidt anderledes, end man normalt ville gebærde sig som voksen. Jeg kommer til at lægge vægt på at tale med børnene og være med i de ting, de laver, så vidt de vil lade mig være med. (Brev til lærere. Se bilag)

Et brev med lignende formuleringer blev sendt til de ansatte i SFOen (se Brev til SFO som bilag).

Generelt var de ansatte været utrolig gode til at lade mig være 'barn sammen med børnene', og klassens dansklærer Susanne roste da også børnene for at have taget så godt i mod mig.

Der blev ligeledes sendt et informationsbrev til forældrene til børn i den pågældende 2. klasse, hvor forældrene fik mulighed for at melde tilbage, hvis ikke de ønskede, at deres barn skulle indgå i undersøgelsen. Ingen forældre meldte tilbage, men flere har været meget interesserede i at få indblik i mine 'resultater'. Som en mor formulerer det: "Så må du jo sige til, hvis du ser noget, vi bør vide". Det er blevet aftalt med skolen, at jeg skal holde en forældreaften⁷ og et møde med tilbagemeldinger til lærere og SFO-personale på et senere tidspunkt.

2.2.8. Egne erfaringer med feltet:

Hvis jeg gerne vil finde ind til Tivoli i det indre København, er jeg nødt til at vide, hvor jeg starter fra. Noget lignende gør sig gældende både metodisk og analytisk, når man vil forsøge at udvikle et børneperspektiv.

I dette speciale starter jeg som mor til tre børn, hvoraf de to går i hhv. 0. og 2. klasse og hver dag fortæller om deres erfaringer med at gå i skole. Jeg starter også som én, der selv har arbejdet med børn i børnehhavealderen og har en holdning til, hvordan man bedst når igennem til børn, samt er præget af de måder at forholde sig til børn på, der findes blandt de voksne i daginstitutioner. Og derudover starter jeg som tidligere folkeskoleelev, og som nuværende studerende på et universitet, hvor jeg har siddet til forelæsninger, markeret når jeg gerne ville sige noget, og rettet min opmærksomhed mod tavlen, når nogen stillede sig op og gerne ville sige noget. Alt dette er en del af mit perspektiv, som jeg tager med ind i 2. klasse på Kristinelundsskolen og med ind i mine analyser. Det er med til at påvirke, hvor jeg kigger hen, og hvad jeg får øje på.

"At observere handler i første gang om at *se* - men i lige så høj grad om at *udvikle blik for* det, man er på udkig efter, træne sin iagttagelsesevne og 'måder at få øje på' i samspil med det felt, man er optaget af." (Kousholt, 2011, s. 229)

For at træne min iagttagelsesevne til at se sociale samspil frem for at følge med i eller 'vurdere' undervisningen lavede jeg interaktionsdiagrammer i 3. og 4. time den første dag. Dette skal ikke forstås som anvendelse af en etableret metode, men som et forsøg jeg blev inspireret til under en samtale med en medstuderende. Under et observationsforløb havde hun

⁷ Se kort herom under "Kvalitet og Almengørelse".

sat sig på gulvet og observeret elevernes fødder for at lære at fokusere på noget andet end undervisningen. Rent praktisk lavede jeg på forhånd en skitse over klasselokalet med bordopsætningen og elevernes navne på pladserne, og brugte så timen på at markere med forskellige farver streger hhv. 1. småsnakken, 2. øjenkontakt, retning af blikket og mimiker, 3. fysisk bevægelse og 4. tydelig samtale eller beskeder.

Jeg vil fremhæve, at dette ikke er ment som kvantitative optegnelser til analyse, men som en øvelse i at fokusere. Derudover var det min hensigt at bruge disse optegnelser i interviews med lærere og elever, for at forstå hvilken betydning de forskellige interaktioner/interaktionsformer får i undervisningen. Men det gik hurtigt op for mig, at de hurtige skift fra undervisning til frikvarter gjorde det nærmest umuligt at nå at tale med eleverne om diagrammerne på et tidspunkt, hvor de stadig virkede relevante for eleverne. Derudover foregik der konstant så mange interaktioner, at det var umuligt at få bare halvdelen med, og jeg fandt det langt mere effektivt at skrive mere klassiske noter, da først jeg havde udvalgt, hvem jeg ville følge. Men som en måde at lære at fokusere på, hvilket jo egentlig var hovedformålet, var diagrammerne ganske effektive, fordi jeg på den måde blev nødt til at kigge på børnene frem for på læreren. I analysen har optegnelserne ikke været direkte i brug, men de blev en måde at få øje på, at børnene ikke bare bevæger sig rundt på må og få, fordi de ikke kan sidde stille. Som en af pigerne fortæller mig, da jeg spørger til bevægelserne ud fra diagrammerne:

Rebekka spørger, hvad jeg har skrevet. Jeg viser min tegning og spørger, hvad man laver, når man går rundt.

REBEKKA: Det er bare vigtigt.

At have arbejdet med og være vant til at omgås børn skabte både muligheder og begrænsninger i forhold til min undersøgelse. Det gjorde mig fx opmærksom på, hvordan jeg formulerede mig overfor børnene (jf. fx Thorne, 1993). Her blev det særligt relevant ikke at spørge, hvorfor de andre ikke måtte være med, men i stedet at spørge, hvorfor legen blev bedre, når nogen ikke var med. Ligeledes gjorde mit kendskab til musik og film fra mine egne børn, det af og til lettere at følge samtalen i klassen og forstå ellers indforståede kommentarer⁸. Men mine erfaringer med arbejde med børn gjorde det også sværere at

⁸ Et helt konkret eksempel var, da Emma i et interview sagde "flo flo". På daværende tidspunkt lagde jeg ikke noget i det, da hun var meget fjollet, men da jeg efterfølgende så Alvin og De Frække Jordegern 2 sammen med min datter, opdagede jeg, at "flo flo" var noget hovedpersonen Alvin sagde, når han ellers ikke vidste, hvad han skulle sige.

abstraherer fra de mere traditionelle måder at se børn på. Fx blev flere af mine interviewspørgsmål abstrakte og generelle spørgsmål, hvor en mere konkret tilgang formentlig ville have gjort det lettere for børnene at forholde sig til. Ligeledes kan jeg gennem mit efterfølgende arbejde med det empiriske materiale se steder, hvor jeg bliver fanget ind af holdninger, der præger lærernes udtalelser om børns problemer som funderede i det individuelle barn. Dette bliver særligt tydeligt i interviewet med klasselæreren, men kommer også frem i flere undrende kommentarer i mine observationsnoter (kun tilgængelige i specialet til bedømmelse).

3. Teoretisk ramme - begreber og metode i analysen:

Jeg vil i det følgende præsentere mit teoretiske udgangspunkt i kritiske psykologi med særlig vægt på nogle nøglebegreber herfra, som er med til at forme min analyse. Derefter vil jeg redegøre for mit analytiske børneperspektiv, samt reflektere over nogle begrænsninger i specialet.

Undersøgelsen har som nævnt afsæt i kritisk psykologi, hvilket gennem de herunder præsenterede begreber vil præge min analyse. Jeg tager afsæt i et relativt snævert begrebsapparat, da jeg langt fra inddrager alle de begreber, som ellers er til rådighed i den kritiske psykologi, og kun i forbindelse med normativitetsbegrebet strækker mig ud over i den følgende præsentation. Dette har til dels været et bevidst valg, da specialet er integreret mellem psykologi og pædagogik, og derfor henvender sig væsentligt bredere end psykologiske forskerkredse. Jeg vil senere, under min "Præsentation af skolen som genstandsfelt" trække lidt flere begreber ind, som bliver relevante i forhold til at begrebssette normativer om klassefællesskaber. Men her skal det i første omgang handle om de helt grundlæggende begreber.

3.1. Kritisk Psykologi som teoretisk baggrund og analytisk ramme:

Kritisk psykologi blev udviklet fra slutningen af 1960'erne i Berlin, som opposition til mere essentialistiske teoriretninger som psykoanalysen og kritisk teori, men også humanistisk og behavioristisk psykologi (Jartoft, 1996; Holzkamp, 1998). Med den senere udgivelser er kritikken ligeledes rettet mod kognitivismen, som iflg. Holzkamp (2012, in press) omformulerer, men ikke tilføjer noget til de psykologiske teorier om mennesket. Som en af hovedpersonerne i denne udvikling stod Klaus Holzkamp, men også danske Ole Dreier har i høj grad været med til at forme kritisk psykologi.

Retningen omtales flere steder som "det subjektvidenskabelige paradigme" pga. fokus på subjektet som handlende, begrundende og aktivt førende sit eget liv. (fx Jartoft, 1996; Holzkamp, 1998). Ole Dreier fremhæver i sin kritik af den kliniske psykologis metoder subjektet og første persons perspektivet som helt grundlæggende, for at undgå at skabe abstrakte psykologiske teorier (Dreier, 2002). I forlængelse heraf siger Ernst Schraube:

Psykologi fra subjektets standpunkt er netop bygget på en sådan dobbeltsidet dialektisk tilgang, som på den ene side inkluderer subjektets første-persons perspektiv og på den anden side inkluderer analyser af den sociale og materielle verden. (Schraube, 2010, s. 102)

Schraube fremhæver nødvendigheden af dette dialektiske perspektiv for at overvinde dikotomiske forståelser af subjektet og den sociale / materielle omverden. Kritisk psykologi bygger på en sådan dialektisk-materialistisk forståelse, hvor mennesket og omverdenen virker gensidigt ind på hinanden.

Menneskene er derfor på den ene side i kraft af deres praxis ophav til den aktive skabelse og bevidste kontrol af deres tilværelsesomstændigheder, d.v.s. subjekter for deres samfundsmæssige livsproces. Men på den anden side er de p.g.a. de naturlige og samfundsmæssige nødvendigheder, som deres eksistensopretholdelse, altså deres materielle reproduktion er underlagt, i deres virksomhed og i deres bevidsthed bestemt af deres objektive livsbetingelser, altså også af de samfundsmæssige forhold, som de selv skaber og forandrer.

(Holzkamp, 1979, s. 137)

Mennesker er således ikke frit stillet til at handle, men indlejret i konkrete kontekster med bestemte muligheder og begrænsninger som betingelser, det må handle i forhold til. Den enkelte elev i en konkret folkeskoleklasse skaber og påvirker altså både sine livsbetingelser med sine handlinger, og handler samtidig i forhold til sine betingelser i form af sociale strukturer, andre menneskers handlinger og den materielle omverden (se også Holzkamp, 1998).

3.1.1. Betingelser, betydninger og begrundelser:

Tre meget grundlæggende analytiske begreber i kritisk psykologi er betingelser, betydninger og begrundelser. Betingelser skal her forstås som både muligheder og begrænsninger for den enkelte. De objektive betingelser, dvs. betingelser i den sociale og materielle omverdenen, får forskellig subjektiv betydning for den enkelte, og disse betydninger bliver en del af den enkeltes subjektive begrundelser for at handle, som han eller hun gør (Jartoft, 1996). Menneskers *handling*er er således ikke et resultat af drifter og ubevidste dynamikker eller determineret af ydre omstændigheder. De er heller ikke rationelle i den forstand, at det ubevidste ikke anerkendes som en del af menneskers *befindende* i verden. De er som sagt begrundede i den subjektive betydning, de objektive betingelser får for det enkelte menneske.

Menneskers subjektivitet og handling udspiller sig jo altid i forhold til en *objektiv*, og samfundsmæssig *verden*. Deres subjektive rationalitet kan kun begribes, når den betragtes i disse forbindelser. Subjektive *handlegrunde formidles* af nogle eksisterende, objektive *handlemuligheders betydning* for subjekterne (Dreier, 2002, s. 24).

Ved at se på menneskers begrundelser for at handle, som de gør, kan vi således lære noget om de betydninger, konkrete betingelser får for det enkelte menneske. Derfor bør mennesker også altid undersøges situeret i sociale strukturer, dvs. konkrete mennesker i konkrete kontekster, for at deres begrundelser og handlinger skal kunne forbindes til de konkrete betingelser.

”Når mennesker tager del i forskellige fællesskaber, handler de *situeret* i sociale strukturer, og set i det lys kan de konkrete deltageres erfaringer lære os om almene sammenhænge. Det sker dog ikke alene ved at skrive ned, hvad mennesker gør og siger, men ved at sætte det i forbindelse med deres *betingelser* for at gøre det, de *betydninger*, de forholder sig til, og den måde, de *begrunder* det, der sker. [...] Man kan sige, at vi på den måde analyserer den konkrete praksis ud fra de personlige betydninger, den får for forskellige deltagere.” (Højholt og Kousholt, 2011, s. 232)

I nærværende undersøgelse er det således de konkrete elevers deltagelse i det konkrete klassefællesskab, der er i fokus.

3.1.2. Social praksis

Fokus på menneskers handlinger kan sammenfattes i begrebet praksis. At forske i praksis handler om at studere mennesker, der handler i forhold til og sammen med andre mennesker (Kousholt, 2011). At studere praksis i en folkeskole ud fra et børneperspektiv handler således ikke kun om at studere lærernes og andre voksnes praksis, men i lige så høj grad om at sætte fokus på elevernes praksis med hinanden. Det børneperspektiv, der her anlægges, vil således fokusere både på de voksnes praksis som betingelser for børnene, og på børnenes deltagelse som betingelsesskabende for hinanden.

Begrebet om social praksis er inspireret af social praksisteori, hvor det bl.a. er en grundlæggende del af Lave og Wengers (2003) teorier om situeret læring. Her bruges begrebet om menneskers handlinger i retning af noget fælles i praksisfællesskaber. Begrebet er videreudviklet indenfor kritisk psykologi i forhold til børneforskning (Højholt, 2001, 2005; Morin, 2007; Kousholt, 2011, Røn Larsen, 2011a).

Social praksis peger på, at mennesker handler ud fra forskellige positioner i praksisfællesskaber. Hos Lave og Wenger (2003) er disse positioner bestemt af, hvor længe personen har deltaget i det konkrete praksisfællesskab, hvor personen starter som legitim perifer deltager og efterhånden bevæger sig mod en position som fuldt deltagende. Konflikter i praksis kan således opstå mellem de forskellige positioner i forbindelse med de nytilkomnes deltagelse i forhold til de fuldt deltagende og i forbindelse med udskiftning af veteraner. (Lave og Wenger, 2003, 53f). Som kritik heraf fremhæver udviklinger af begrebet om social praksis inden for kritisk psykologi, at der findes lige så mange positioner i praksis, som der findes mennesker (se fx Stanek, 2011, s. 116). Praksis må derfor i langt højere grad forstås som noget konfliktuelt (Røn Larsen, 2011a).

Dorte Kousholt pointerer, hvordan praksisbegrebet kan knyttes til en bestræbelse på at knytte viden og handling sammen (Kousholt, 2011, s. 213). Med praksisbegrebet vægtes således, hvordan mennesker handler i sociale sammenhænge ud fra deres viden om og forståelse af den konkrete sammenhæng, dens mål og opgaver, og hvordan den sociale sammenhæng påvirkes af menneskers handlinger. Praksisbegrebet bliver især relevant i nærværende speciale i forhold til lærernes praksis på Kristinelundsskolen som betingelser for elevernes deltagelse, ud fra skolens normativer om klassefællesskabet og elevernes indbyrdes relationer (mere herom i første del af analysen).

Social praksis skal her forstås som menneskers strukturerede handlinger sammen med andre i forhold til specifikke opgaver og mål. Og som Røn Larsen pointerer:

I forhold til begrebet "social praksis" er det centralt at fremhæve, at social praksis ikke knytter sig til særlige lokaliteter, men til "den fælles sag". Det er således også muligt at deltage i flere sociale praksisser samtidigt, fordi man gennem sin deltagelse kan forfølge flere mål samtidigt. (Røn Larsen, 2011, s. 92)

Netop således kan begrebet om social praksis rumme konfliktuerende eller modstridende handlinger ud fra menneskers forskellige forståelser af den fælles sag, og på baggrund af de forskellige betingelser forskellige mennesker har at handle ud fra (Røn Larsen, 2011, s.92-93)

3.1.3. Fællesskaber og rådighed

Indenfor de seneste år er der kommet en række udgivelser i forbindelse med et forskningsprojekt om børn i vanskeligheder (Morin, 2007; Kousholt, 2011; Røn Larsen,

2011a, Højholt, 2011). Fælles for disse er et kritisk psykologisk fokus på konfliktuelle fællesskaber i de voksnes samarbejde omkring børn i vanskeligheder, og hvordan dette stiller betingelser for børns deltagelse i skolen. Flere af udgivelserne har også fokus på børns fællesskaber, men det kan se ud som om, at fællesskabsbegrebet hovedsageligt er udviklet med fokus på de voksnes 'arbejdsfællesskaber'.

Fællesskabsbegrebet inden for kritisk psykologi er da også inspireret af social praksisteori, hvor begrebet bl.a. kan ses som en videreudvikling af Lave og Wengers (2003) begreb om praksisfællesskaber.

Ordet fællesskab betyder [...] ikke nødvendigvis samtidig tilstedeværelse, en veldefineret, identificerbar gruppe eller socialt synlige grænser. Men det betyder deltagelse i et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder for deres liv og for deres fællesskaber. (Lave og Wenger, 2003, s. 83)

Bl.a. Nielsen (2007) kritiserer Lave og Wenger (2003) samt Wenger (2004) for at fokusere på de homogene aspekter i praksisfællesskaberne gennem undersøgelser af mesterlærer-fællesskaber og viser ud fra byggebranchen, hvordan det netop er det heterogene i håndværkernes interesser og intentioner (fx elektrikere og vvs-installatører), sammen med den delte opfattelse af opgaven, der skaber potentiale for læring og udvikling i fællesskaber (Nielsen, 2007).

De fællesskabsbegreber, som findes i de ovennævnte tekster, ser ligeledes ud til at være udviklet på baggrund af voksnes arbejdsliv (samt familiemæssigt forpligtende relationer bl.a. i Kousholt, 2011), og der lægges op til en forståelse af fællesskaber som noget på én gang homogent og heterogent:

Det indebærer på den ene side en opmærksomhed på, hvad det fælles er, hvordan det organiseres og strukturerer deltagerens muligheder, og på den anden side udpeger det en opmærksomhed på, hvordan det fælles ser forskelligt ud og får forskellige betydninger for deltagerne i fællesskabet. (Kousholt, 2011, s. 37)

Også Stanek (2011), som ellers i langt højere grad har et direkte fokus på børns egne fællesskaber, lægger sig op af denne fællesskabsforståelse i sin ph.d. om *Børns Fællesskaber og Fællesskabernes Betydning*. Men for mig at se er der grundlæggende forskelle på den måde de voksnes fællesskaber omkring børn og børnenes fællesskaber i frikvartererne og SFO er struktureret på. Hvor de voksnes fællesskaber omkring børn i vanskeligheder har en 'fælles' opgave, som er relativt veldefineret (fx at få et konkret barn tilbage i stamklassen på

fuld tid, jf. Røn Larsen, 2011b, s. 180 og 2011a, s. 171), og som er en del af den voksnes arbejdsmæssige eller familiemæssige forpligtelse, er deltagelse i børnenes fællesskaber noget, det enkelte barn må forhandle sig til. Dermed ikke sagt, at de voksne deltager med lige stor rådighed over det fælles, eller at der hersker en fælles forståelse af, hvad opgaven er, men de voksne vælger ikke selv deres opgaver og kan ikke forlade samarbejdet omkring et barn uden samtidig at forlade deres arbejds- eller familiemæssige tilknytning. Børnene må i frikvartererne og SFOen i højere grad løbende forhandle sig til 'det fælles' og til deres deltagelse i 'den frie leg'. I Jacksons (1990) antropologiske undersøgelser af *Life in Classrooms* sammenlignes børns skolegang med ophold i et fængsel, pga. den manglende frivillighed, tilstedeværelsen og aktiviteterne i skolen er præget af, men her er hovedsageligt fokus på undervisningssituationer. En væsentlig forskel er, for mig at se, den mere direkte voksenstrukturering, som præger disse situationer. Det gælder her, som i de voksnes arbejdsfællesskaber omkring børn i vanskeligheder, at børnene ikke selv vælger deres opgaver, hvem de vil snakke med, hvor de vil bevæge sig hen, og om de vil forlade fællesskabet. Dette betyder ikke, at børnene handler mekanisk eller determineret ud fra lærerens og skolens struktureringer. Børn er optaget af mange andre ting, end det der foregår ved tavlen, og de bevæger sig gerne på tværs af klasselokalet for at veksle et par ord med en ven. Men de voksnes struktureringer er nærværende som handlemuligheder og -begrænsninger, fx i form af faste pladser, der gør det muligt at snakke med nogen uden at rejse sig og ikke med andre. Ligeledes bidrager læreren med 'det fælles', som eleverne forventes at være rettet imod. Forhandlinger af 'det fælles', som man er sammen om, bliver således relevant på andre måder i undervisningssituationerne, hvor alle forventes at deltage på bestemte måder og alle præsenteres for 'det fælles' i form af skoleopgaverne. Jeg har valgt at betegne denne form for fællesskab *strukturerede fællesskaber*. Et eksempel på et struktureret fællesskab er således klassefællesskabet, som jeg vil beskæftige mig mere med i min præsentation af empirien under afsnittet "Skolen som genstandsfelt".

Men som en del af og til tider på tværs af disse *strukturerede fællesskaber* ses det, jeg, lidt i mangel af bedre udtryk, har valgt at kalde *sociale fællesskaber*. Disse fællesskaber kunne også kaldes *strukturerende fællesskaber*, da de netop adskiller sig fra de *strukturerede fællesskaber* ved, at det er deltagernes egne handlinger og rettethed, der former fællesskabet. De sociale fællesskaber kan således siges i højere grad at strukturere sig selv, men jeg har valgt at bruge 'sociale' for at henvise til det fokus på 'sammen med andre om noget', som tilsyneladende

præger denne type af fællesskaber. I tråd hermed skal det også påpeges, at de sociale fællesskaber ikke er uafhængige af de voksnes struktureringer. Pointen er i stedet, at det ikke er udefrakommende struktureringer, der holder fællesskabet sammen, men rettethed mod og handlinger i forhold til 'det fælles'. Eksempler på denne type af fællesskaber er mange af børnenes legefællesskaber, som vi både skal se mere på nedenfor og i den sidste del af analysen.

I praksis er overgangene mellem sociale og strukturerede fællesskaber hverken skarpe eller entydige. De overlapper, fletter sig ind i hinanden og er desuden i bevægelse. Distinktionen fungerer imidlertid som et analytisk redskab til at få øje på, hvordan forventninger til børnenes deltagelse i klassefællesskabet ofte også bliver en del af forventningerne til børnenes deltagelse i sociale fællesskaber. Distinktionen hjælper her til at påpege forskelle i børnenes betingelser for at leve op til disse forventninger i hhv. strukturerede og sociale fællesskaber.

For begge typer af fællesskaber gælder det, at de skal opfattes som samtidigt homogene og heterogene, da begge typer af fællesskaber er samlet *om noget* fælles, men det fælles ikke nødvendigvis ser ens ud for alle. I de strukturerede fællesskaber er dette fælles i høj grad givet udefra, hvor det i de sociale fællesskaber er noget, der skabes med deltagernes rettethed og handlinger og/eller forhandlinger (verbale så vel som non-verbale). Her bliver begrebet om *rådighed* (Dreier, 1999a) ligeledes relevant, i form af handlemuligheder i forhold til det fælles, fx at være med til at definere, hvad det fælles er, og hvordan det skal indgå i praksis. Rådighed skal således forstås som det at have og at opleve at have gunstige handlemuligheder i forhold til det, man ønsker at opnå i en konkret situation.

Begge fællesskabsbegreber er således også inspireret af Kousholts fællesskabsbegreb, hvor det fælles kan ses som det, der holder fællesskabet sammen, men også kan vise sig forskelligt, for forskellige børn, som det ses herunder:

Celina og Frederikke sidder og snakker om efterårsferien. Celina har været i Randers Regnskov og Frederikke har været i kattekatcentret, men da Celina fortæller, at hun har været nede ved Randers, hvor der var en masse dyr, siger Frederikke begejstret, at det har hun også.

FREDERIKKE: Prøvede du så der, hvor man kunne røre ved en søstjerne? Den var helt vildt ulækker.

CELINA: Nej, men prøvede du at spise de der insekter? Ad! Jeg spiste altså ikke nogen, gjorde du?

FREDERIKKE: Nej, men så du de der hajer inde i den der tunnel?

CELINA: Og så du den der lange snor, der hvor man kom ind?

FREDERIKKE: Det var også vildt fedt, det der udenfor med sælerne.

Pigerne taler meget begejstret og af og til i munden på hinanden om deres oplevelser, men undrer sig tilsyneladende også efterhånden over, at de ikke har prøvet nogen af de samme ting.

På et tidspunkt bryder Lennard (som sidder midt imellem dem) ind og siger, at det vist ikke er det samme sted. Pigerne snakker lidt videre, men efterhånden ebber det ud. De finder tilsyneladende aldrig ud af, at det er to forskellige steder, de taler om. (Mandag d. 24. side 5)

Pigerne deltager her i et socialt fællesskab om, at begejstres over deres oplevelser i efterårsferien, men 'det fælles' viser sig efterhånden ikke at være helt så fælles alligevel. Det ses, hvordan oplevelsen af at have oplevet noget af det samme er udgangspunkt for fællesskabet mellem de to piger, og men da denne oplevelse af at have noget fælles forsvinder, er der ikke længere noget at have et socialt fællesskab omkring, og det sociale fællesskab opløses, mens pigerne stadig er en del af det strukturerede klassefællesskab, med noget fælles givet af læreren.

3.1.4. Leg som fællesskab:

Jeg har valgt at bruge begrebet leg om en stor del af børnenes aktiviteter sammen. I den 2. klasse, hvor jeg foretog mine observationer, er nogle af pigerne så småt begyndt at bruge andre udtryk, for det de laver sammen i deres 'frie' tid, som fx at "gå sammen" eller "gå med" nogen. Ronja og Frederikke, som er de to piger, jeg har fulgt mest, taler imidlertid stadig om "leg" og "legeaftaler", hvilket er en vigtig grund til, at jeg også har valgt at bruge dette begreb.

Jeg har valgt at se lege som sociale fællesskaber, hvor børnene er sammen om noget fælles. Antropolog Eva Gulløv taler om lege som fokusaktiviteter:

Hvis en handling eller bevægelse tiltrækker sig andre børns opmærksomhed, opstår der, hvad jeg har betegnet som en fokusaktivitet, d.v.s. et samspil om en aktivitet. Et barn der f.eks. går ned af gangen i en hoppende gangart, bevæger sig bare. I det øjeblik et andet barn ser det og selv begynder at gå på samme måde, grine af det eller på anden måde forholde sig til det, bliver handlingen en fokusaktivitet (Gulløv, 1998, s. 87)

Fokusaktiviteter handler, ligesom mit brug af 'leg som sociale fællesskaber', om det at være sammen om noget fælles. Gulløv understreger, at leg med begrebet om fokusaktivitet ikke afgrænser sig til situationer med imaginære referencer eller sprogligt aftalt samvær (Gulløv, 1998, s. 88). Ligeledes giver min brug af leg som sociale fællesskab heller ikke en klar afgrænsning af, hvad der er leg, og hvad der ikke er, da fokus i stedet er på børnenes handlinger i forhold til andre børns handlinger i samværet om det 'fælles'. At løbe sammen til morgenløb kan således i nogen tilfælde være leg og i nogen tilfælde ikke, da børnenes løben har forskellig betydning for børnene. Nogen gange 'løber man fra lærerne, som vil spise én' (observationer, fredag d. 28. s. 39), og nogen gange løber man bare fordi, at det har man fået besked på. En afgrænsning af børnenes aktiviteter som leg er således, at børnene selv vælger at rette sig mod det fælles i legen. Dermed kan en leg godt være sat i gang af de voksne, men det er børnenes engagement, der gør, at den får betydning som leg for børnene og ikke 'bare' er en voksenstruktureret aktivitet.

Leg ses ikke som havende et universelt formål eller en bestemt anvendelighed, som fx at forholde sig til de voksnes verden eller bearbejde tidligere oplevelser (jf. Andersen og Kampmanns (1996) gennemgang af forskellige udviklingspsykologiske traditioner). Dermed ikke sagt, at børnenes leg er ligegyldig for deres udvikling, men hvilken betydning den har, må undersøges konkret og ud fra et første persons perspektiv.

3.1.5. Normativer

Ud over de ovenstående kritisk psykologisk inspirerede begreber har jeg valgt at benytte et begreb om normativer. Dette begreb er ikke hentet fra en særlig teoretiker eller teoriretning, men valgt ud lidt i mangel af bedre. I Politikens Nudansk Ordbog (1992) bliver normativ forklaret med "gældende som rettesnor", og det er den betydning, begrebet får i nærværende speciale.

Projektet trækker i flere omgange de poststrukturalistiske forskere Dorte Marie Søndergaard og Bronwyn Davies ind, og min brug af normativitetsbegrebet er da også i nogen grad inspireret af deres brug af diskursbegrebet. Jeg valgte imidlertid ikke at benytte diskursbegrebet, da dette begreb i for høj grad lægger op til en undersøgelse af *forskellige* diskurser og deres brydninger inden for en given sammenhæng (en diskursanalyse), hvilket

ikke er målet med nærværende speciale. Med normativitetsbegrebet vil fokus i stedet være på de mest udbredte forståelser, ikke for at sige, at disse forståelser er entydige, eller at der ikke findes andre forståelser, der ligeledes kommer til udtryk, men for at fokusere på det, der umiddelbart ser ud til at præge praksis gennem lærernes rettethed.

Normativer bliver betingelsesskabende i og med lærernes handlinger ud fra en rettethed mod bestemte normativer. Dermed kan normativitetsbegrebet også rette opmærksomheden mod, at normativer er set bestemte steder fra, dvs. den enkelte lærer handler ud fra sin egen forståelse af bestemte normativer. Ligeledes kan normativer ikke beskrives endegyldigt, men som tilnærmelser ud fra menneskers italesættelser af dem og handlinger i forhold til dem. Derfor vil begrebet også konsekvent blive brugt i flertal for at understrege det bevægelige og de mange forskellige betydninger, det kan få.

3.2. Analysemetode og Børneperspektiv

”Samlet kan man sige, at de teoretiske begreber udpeger *måder at se* det empiriske materiale på og måder at *stille spørgsmål* til materialet” (Kousholt, 2006, s. 76).

Med ovenstående begreber som et grundlag for de måder jeg ser mit empiriske materiale på og stiller spørgsmål til det, vil jeg i det følgende komme lidt ind på, hvordan analysen og det børneperspektiv, jeg her anlægger, er blevet til.

3.2.1. Kort om børneperspektivets udvikling

Med udviklinger i barndomsforskning op gennem 70’erne, 80’erne og 90’erne nærmer forskning blandt børn sig mange steder de metoder, der bruges, og tanker, der tænkes, omkring forskning blandt voksne. Dette grunder i, at selve synet på børn i dele af den pædagogiske og psykologiske forskning er ændret⁹, så børn nu ses som selvstændige og handlende aktører og dermed som eksperter i eget liv (se fx Qvortrup, 2000; Kampmann, 2000a, 2003a og 2003b).

⁹ Dette sker naturligvis ikke som en isoleret udvikling, men som en del af og i vekselvirkning med en bredere samfundsmæssig udvikling. Et eksempel herpå er FN’s børnekonvention som blev vedtaget i 1989 (Schultz Jørgensen, 2000, Kampmann, 2003a).

I den forbindelse har flere retninger, som fx sociologien og antropologien, budt ind på børneforskningen, som tidligere hovedsageligt var præget af udviklingspsykologien (Kampmann, 2003a og 2003b; Højholt, 2001). De nye perspektiver i barndomsforskningen har fremkaldt en lang række refleksioner over netop det at forske blandt børn, da det nu er børnene selv og børnenes egen oplevelse af deres liv og hverdag, man interesserer sig for, frem for de voksnes erfaringer og blikke herpå. Her er begreber om *børneperspektiver* blevet aktuelle inden for retninger som antropologi (fx Gulløv 1998; Paludan, 2005), (barndoms-) sociologi (fx Thorne, 1993; Kampmann og Ø. Andersen, 2002, Warming, 2005), og socialpsykologi (fx Højholt, 2001; Stanek, 2011; Kousholt, 2011). Ofte fungerer disse børneperspektiver som en del af et opgør med mere psykodynamiske og essentialistiske retningers indflydelse i barndomsforskning og praksis i børnehaver og skoler, ved at lægge vægt på sociale aspekter og ved at undersøge børnene i deres kontekst og som aktive handlende subjekter. Med børneperspektiverne er det blevet interessant at se på børnenes hverdagsliv og liv uden for de voksenstrukturerede aktiviteter, da det ikke længere er de voksnes praksis og perspektiver, der er i fokus (Andersen og Kampmann, 2002).

3.2.2. Et kritisk psykologisk børneperspektiv

Det kritisk psykologiske børneperspektiv er i høj grad inspireret af ovenstående udviklinger, men adskiller sig også herfra på et væsentligt punkt. Det er et børneperspektiv, som både ser *med barnet* ud på dets sammenhænge og *rundt om barnet*. En undersøgelse af et børneperspektiv vil således inkludere de forskellige praksis, barnet deltager i.

Det pudsige er, at barnet i højere grad står frem som person, selvom – eller fordi – vi ikke kun kigger på personen. (Højholt, 2005, s. 35)

Det børneperspektiv, jeg her vil anlægge, er et analytisk børneperspektiv (Kousholt, 2011). At børneperspektivet også er beskrevet under mine metodiske overvejelser hænger sammen med, at problemfokuseringen og udvælgelsesprocessen må ses som starten på analysen. Hvor jeg placerer mig, hvad jeg kigger efter, hvem jeg taler med, og hvordan jeg positionerer mig, er alt sammen forbundet med mine ambitioner for analysen.

Som ligeledes beskrevet under ”Metodiske Overvejelser” har jeg ikke en forestilling om at kunne sætte mig ind i børnenes ’indre psykiske processer’, og jeg har heller ikke til formål at lave en fænomenologisk analyse af enkelte børns egne perspektiver. Det børneperspektiv, jeg

her vil anlægge, er i stedet et forsøg på at forbinde viden fra observationer af børn og børns udtalelser om deres eget liv til viden om de sammenhænge, børnene deltager i (Kousholt, 2011, s. 36). Min analyse vil således bestå af bevægelser på tværs af min empiri dvs. fra undervisningssituationer til SFO og fra SFO til frikvarter etc., men også fra observationer til interviews og videre til andre observationer. Dette sker fx ved at samle al empiri om et barn og på den måde følge barnet i gennem observationerne eller samle al empiri om en bestemt leg (fx legen ved girafgyngen), for på den måde at få øje på, hvilke særlige betingelser denne leg stiller for børnene. Ved derefter at forbinde disse dele af empirien til den samlede empiri igen er målet at få øje på de betingelser, som børnene handler ud fra, og kunne forbinde deres handlinger til deres subjektive begrundelser for at handle, som de gør. En vigtig del af dette er også et dialektisk samspil mellem teori og empiri, hvor anvendelsen af de ovenfor præsenterede begreber og andre teoretiske pointer på empirien skaber nye forståelser af både teori og empiri og kan bidrage til udvikling af praksis, når det fremlægges. Al dette skal ikke forstås som noget særligt for børneperspektiver, men det at følge børnene på denne måde skulle gerne sætte fokus på, hvad børnene er optaget af, frem for hvad de voksne er optaget af. Og i børnenes praksis får legen ofte en central betydning, eller rettere: Legen er en måde at give betydning til verden (Gulløv, 1998) og en måde at engagere sig i verden og i at lære om verden (Hviid, 2002). I 2. klasse er legen ikke længere det altoverskyggende, og flere af børnene kommer med invitationer som: ”Du kan gå med os”. At ”gå med” og forhandlinger af, hvem der ”går forrest”, dukker flere gange op, men som nævnt i afsnittet ”Leg som sociale fællesskaber” bruger de piger, jeg vælger at følge, stadig ’leg’ som begreb for deres aktiviteter, hvilket er en vigtig del af grunden til min brug af begrebet. Inspireret af Barrie Thorne (1993) brug af metaforen om leg i undersøgelser af køn i skolen (*Gender Play*), skal leg ikke ses som noget simpelt, noget børn gør i deres fritid eller som ’barneleg’, dvs. noget problemfrit eller uden anstrengelser. Leg er en del af børns praksis og gennem bestemte lege struktureres praksis på bestemte måder. At sætte fokus på leg er at sætte fokus på børnenes *handling* med hinanden (Thorne, 1995, s. 4-5). Men børnene deltager også i de voksnes struktureringer af dem ud fra det, der vil blive betegnet ’skolens dagsorden’. Børnenes perspektiver på skolens dagsorden er ikke de samme som de voksnes, og med en analyse af børnenes begrundelser for deres deltagelse og deres handlinger i forhold til skolens praksis er det mit mål at skabe viden om, hvordan skolens dagsorden skaber betingelser for børnenes deltagelse i skolen.

3.2.3. Kritiske refleksioner over specialets begrænsninger

Med den kritiske psykologi skabes et særligt blik for deltagelse, fællesskaber, betingelser, betydninger og begrundelser. Som en kritik heraf kan det manglende blik for de 'større' samfundsmæssige diskurser, der ligeledes præger folkeskolen, fremhæves. Disse hersker ofte i kritisk psykologisk forskning som præsentationer af den historiske udvikling af fx folkeskolen, hvilket er yderst relevant, men der tages sjældent højde for de mange forskellige retninger af diskurser, der lige nu præger folkeskolen. Det være sig sundhedsdiskurser om, at eleverne skal røre sig og ikke have for meget sukker for at kunne koncentrere sig, eller udviklingspsykologiske diskurser om børns normaludvikling, læringsteoretiske diskurser om børns forskellige indlæringsstile eller politiske diskurser om skolen som erhvervsforberedende eller alment udviklende, etc. Dette speciale 'lider' under den samme mangel. Jeg har valgt at koncentrere min præsentation af skolen som genstandsfelt og min første del af analysen, om nogle af disse diskurser, her kaldet normativer, men det er langt fra en dækkende analyse af diskurser om folkeskolen eller klassefællesskabet, jeg her præsenterer. Det kan nærmere betegnes som et indblik i nogle af de herskende normativer om klassefællesskaber i folkeskolen, og hvordan de kommer til udtryk på Kristinelundsskolen.

Det samme gælder for undersøgelsens eksempel om pigefnidder, som heller ikke er at betragte som en dækkende undersøgelse af italesættelser eller handlinger i forhold til kategorien pigefnidder, men som nogle udpluk, der fungere som retningslinjer for analysen af børns, ofte problematiserede, konkrete handlinger med hinanden.

Ligeledes kan en kritik af nærværende speciale være det manglende blik for indre psykiske processer. Dette er en bevidst afgrænsning med valget af kritisk psykologi, men jeg vil samtidig fremhæve den kritiske psykologis blik for, at mennesket ikke handler udelukkende rationelt i forhold til de objektive betingelser. Som vi ser det i afsnittet om "Erfaringer med perifere positioner – At skælde ud på hinanden", handler Frederikke ud fra den betydning, Gustavs handlinger får for hende.

Med dette blik kan Frederikke være svær at 'holde styr på', da hun ofte gør 'uventede' ting, dvs. ting, som fra mit forsker perspektiv kan se ubegrundede ud. Frederikke har imidlertid sine grunde til at gøre, som hun gør, men under indsamlingen af empirien gik tingene ofte så stærkt i de konkrete situationer, at jeg ikke kunne nå at spørge.

Med kritisk psykologi kan vi, ud fra ovenstående refleksioner, undgå at forenkle børns deltagelse til et spørgsmål om personlighed eller manglende sociale kompetencer, og vi kan dermed både indfange situationer, hvor børn deltager i centrale positioner, og situationer, hvor de samme børn i højere grad ser ud til at indtage perifere positioner.

4. Præsentation af empiri:

Jeg vil her præsentere min empiri i form af skolen som fysisk ramme og de sociale strukturer og personer, som dagligt udfylder denne ramme. En sådan præsentation er en væsentlig del af analysen, da den giver en nødvendig baggrundsviden om de voksenstrukturerede og materielle betingelser, som børnene handler i forhold til. Igen vil jeg fremhæve, at alle navne på personer, steder, og på den konkrete skole er blevet ændret for at anonymisere de involverede.

Den empiriske undersøgelse, som ligger til grund for nærværende speciale er foretaget på Kristinelundsskolen i en jysk provinsby. Skoledistriktet omfatter bl.a. to større nybyggerkvarterer med store villaer, som ligger en del over prisen gennemsnittet for byen, og jeg hører flere lærere omtale forældrene som højtuddannede og karriererorienterede, men også engagerede og til tider lidt krævende. Skolen har ca. 650 elever fordelt på 0. til 9. klasse i tre spor. Jeg observerede i den ene af de tre 2. klasser (se også afsnittet ”Børneperspektivets implikationer og Deltagende Observationer” under ”Metodiske overvejelser”).

Skolen har et godt ry i byen, og som afdelingslederen for indskolingen udtrykker det på vores første møde: ”Vi skal nok ikke klage. Vi har jo ikke nogen, sådan, dybe problemer her. Men vi kan jo altid udvikle os og blive bedre.”

4.1.1. Skoledagens rytme:

Ved mit andet møde med indskolingslederen får jeg udleveret et skema over indskolingens dagsrytme. I indskolingen starter hver dag med, at eleverne følges med deres lærer til morgensang, hvor der synges forskellige klassiske og nyere danske sange. Herefter er der morgenløb, hvor eleverne løber eller går en gang rundt om en sø, der ligger ved siden af skolen. Ruten er i alt ca. en kilometer. Skoledagen starter kl. 8.10, og klokken ringer ind, men ikke ud. Det er således lærerne, der siger, hvornår eleverne må holde spisepause, frikvarter eller fri. I de to store frikvarterer (10-frikvarteret og 12-frikvarteret) skal eleverne være udenfor, men i de små fem-minutters frikvarterer, må man gerne blive i klasselokalet eller fællesrummet.

4.1.2. De fysiske rammer

Skolens fysiske indretning fremgår at mine noter fra den første dags observationer:

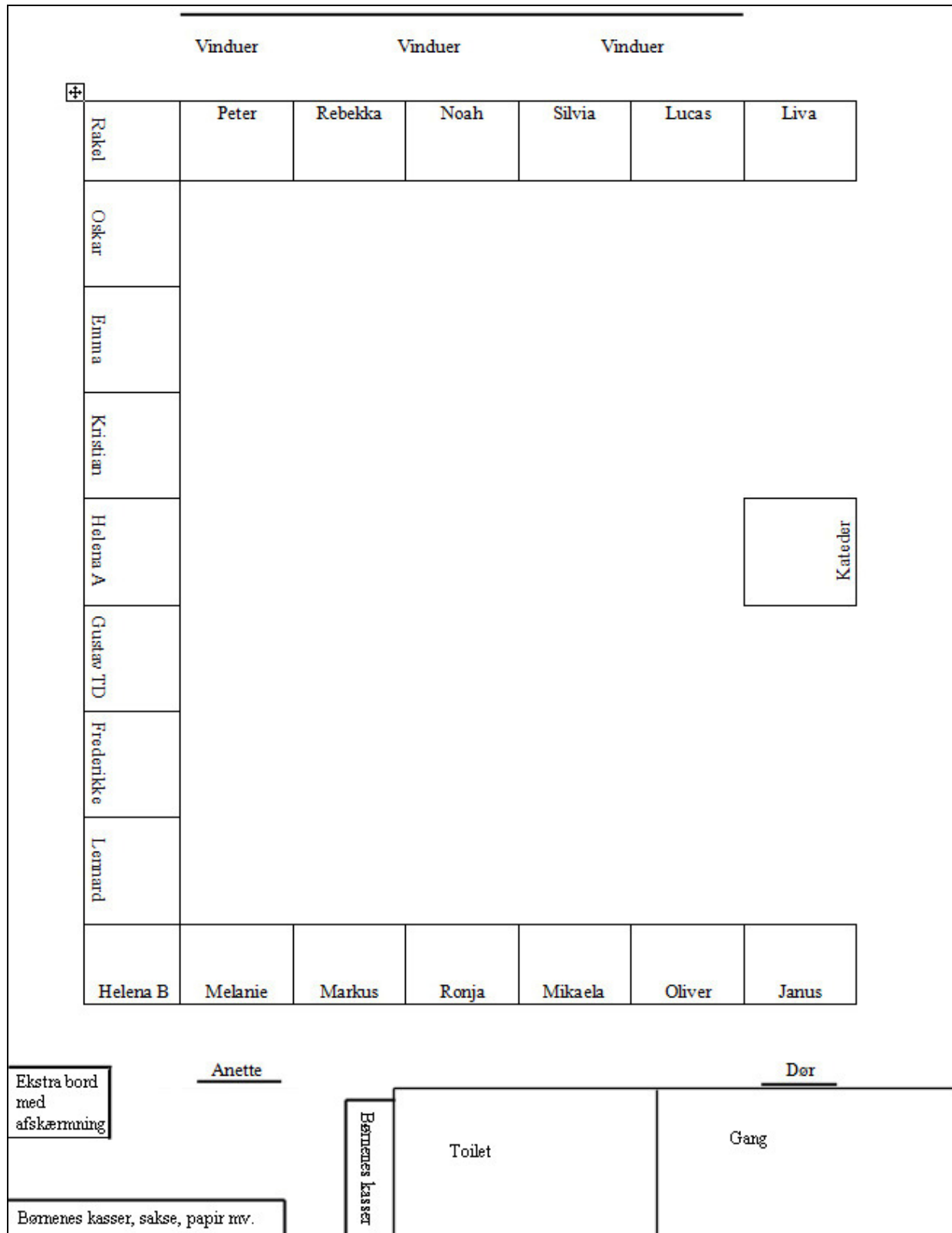
Det er en typisk skole fra 1970erne. Gule mursten og bestående af fem store lave bygninger, med lidt gård-arealer og lidt træer og buske ind imellem. Derudover ligger skolen ud til nogle store grønne arealer med lidt skov og et par små søer. Indskolingen er delt op i afdelinger, så de tre børnehaveklasser ligger ud til et fællesrum som om eftermiddagen bliver til spor C i SFOen, 1. og 2. klasserne ligger langs hver sin side af et vinklet fællesrum, hvor morgensang-lokalet ligger for enden. Dette område bliver om eftermiddagen til spor B i SFOen. Tredjeklasserne holder til i en tilbygning, der går ud mellem de to førstnævnte fællesrum. Tilbygningen indeholder udover et fællesrum og klasseværelser, et hyggerum ('hyggeren') med tæpper og puder og et tumlerum med en ribbe, et indendørs klatrestativ og nogle gymnastikmætter på gulvet. Tilbygningen bliver om eftermiddagen til spor A i SFOen. (Observationer, mandag d. 24. s. 1)

Sammen med hvert af klasselokalerne er en lille mellemgang, hvor børnenes overtøj og støvler skal placeres i undervisningstiden, samt adgang til et toilet. 2.C s klasselokale er indrettet med traditionelle skoleborde med plads til at sætte stolen op under bordet, så der kan fejes. Stolene er kontorstole i børnehøjde med hjul under.

Bordene er opstillet i en hestesko-form og tæt på væggen for at skabe bedre plads i midten af rummet, og for at børnene ikke så let skal kunne rejse sig og løbe på tværs af klasselokalet eller rulle hen til hinanden på kontorstolene. (Interview med klasselærer s. 4-5)

Nedenfor er en skitse over klasselokalet med børnenes placering ved bordene og min placering på en kontorstol bag Melanie. Bag mig er reoler med børnenes kasser til bøger og papirer, der ikke behøver at komme med hjem, samt sakse, ekstra papir mv.

4.1.3. Skitse over klasseværelsets indretning



4.1.4. Persongalleri

Navnene på børnene i klassen kan findes i skitsen ovenfor. Derudover vil jeg herunder præsentere nogle af de andre personer om optræder i analysen. Mange optræder kun enkelte gange og listen er således ment som et opslagsværk, mere end en præsentation. En egentlig præsentation af de centrale personer findes i mine metodiske overvejelser og undervejs i analysen. Ud for navnene er lavet en kort beskrivelse med informationer, som bliver relevante i analysen

Rasmus: En dreng fra en parallelklasse, som optræder i en konflikt om girafgyngen tirsdag d. 25.

Camilla: Klasselærer. Har klassen i matematik, natur/teknik og kristendom.

Susanne: Dansklærer.

Betina: SFO-pædagog som er tilknyttet klassen. Deltager i klassens time og samarbejdsøvelser i en dansktime hver onsdag. Kommer også ind i klassen og tager imod beskeder fra børnene hver dag, når de skifter fra skole til SFO efter sidste time.

Laila: Billedkunstlærer

Åse: Vikar onsdag i matematik

Lars: Bibliotekar som har én time med børnene om ugen, hvor de låner bøger på biblioteket og får læst en historie højt.

4.2. Skolen som genstandsfelt

Bag skolen som genstandsfelt ligger en lang historisk udvikling, som principielt kunne fylde et helt speciale i sig selv. Denne udvikling er på ingen måde irrelevant for dette speciale, men for at holde retningen mod min konkrete undersøgelse, og fordi denne udvikling fremstilles mere udførlig flere andre steder end pladsen her tillader¹⁰, har jeg her valgt at koncentrere min præsentation af skolen som genstandsfelt om det seneste årtis forestillinger om skolens formål, der vedrører faglige og sociale mål for elevernes udvikling. Skolens formål vil i analyserne i et mere praksisnært perspektiv kaldes skolens dagsorden, og dækker over forståelser af skolens opgave med og i forhold til eleverne, her særligt med fokus på de normative forståelser af fællesskab, der tilsyneladende præger den danske folkeskolen. Jeg vil således afgrænse mig fra diskussioner om skolens formål som almindeligt dannende eller udbyder af fagkundskaber, og hvordan disse begreber skal forstås, men inddrager det, hvor det bliver relevant som en del af elevernes betingelser for deltagelse i skolen.

Jeg vil her begynde med at præsentere et billede af nogle mere overordnede politiske italesættelser af skolens formål og efterfølgende dykke lidt mere ned i, hvordan normativer om klassefællesskaber og social relationer kan tage sig ud i folkeskolen. Alt dette skulle gerne give en indgangsvinkel til analysen, hvor jeg vil indlede med at se på, hvordan normativer om fællesskaber kommer til udtryk i praksis på Kristinelundsskolen, og hvilke betingelser det konkret stiller for eleverne.

4.2.1. Om skolens dagsorden: Effektiv udvikling – Fagligt og socialt

Når jeg i det kommende taler om skolens dagsorden, skal dette ikke forstås som noget entydigt, eller som én dagsorden, der præger elevens og lærers fælles praksis¹¹. Skolens dagsorden skal nærmere forstås som en fælles betegnelse for en række normativer om, hvad der *bør* foregå i et klasselokale. Normativer, der trækker på både nationale lovtekster, kommunale retningslinjer, skolens egne målsætninger, lærerens undervisningsplaner, offentlige debatindlæg og forskellige brugeres/forældres tilkendegivne forventninger.

¹⁰ For en mere udførlig gennemgang se fx Herman (2007). Kettel (2004) giver et overblik over forskellige perspektiver i form af artikler.

¹¹ Om mangetydigheden af dagsorden i klasseværelset og børnenes bidrag hertil: Se også Højholt, 2001, s. 327-332.

Under den tidligere regering fra 2001 til 2011 er de faglige krav i folkeskolen kommet i fokus i den politiske og offentlige debat, og ikke mindst blevet synliggjort og ekspliciteret i vedtægter om fællesmål med trinmål og slutmål for de enkelte fag i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2009).

Det efterhånden kendte citat fra Anders Fogh Rasmussens åbningstale til folketinget i 2003 illustrerer meget godt, hvordan opprioriteringen af ”det faglige” ses som en nødvendighed i udtalelsen ”der er kun én vej fremad”:

Der er kun én vej fremad. Vi skal til at oppe os. Vi skal simpelt hen være endnu dygtigere. Vi skal højne de faglige krav over alt i uddannelsessystemet. (Fogh Rasmussen, 2003)

Med denne og mange andre opfordringer henviste Fogh Rasmussen til den internationale konkurrence og internationale PISA-undersøgelser, hvor Danmark lå lavt. Ændringer i folkeskolelovens formålsparagraf fra 1993 til 2009 omfatter bl.a. en ændring af skolens formål fra at ”fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.” (Folkeskoleloven, 1993) til at ”give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.” (Folkeskoleloven, 2009).

Forskellene ligger således både i, at det nu ikke er et spørgsmål om at ”fremme elevens tilegnelse” men at ”give eleven kundskaber”, og i det endelige mål, som i 1993 var ”elevens alsidige udvikling”, og i 2009 var en lang række af ting med ”videre uddannelse” som det første og ”elevens alsidige udvikling” som det sidstnævnte.

Opprioriteringen af de faglige krav i uddannelsessystemerne under den tidligere regering har ført til et øget fokus på effektivitet og udvikling i uddannelsessystemet. Som Egon Hedegaard beskriver det i sin artikel om ”Uddannelsespolitik og globalisering”:

Opnåelsen af den viden og de færdigheder, som målbeskrivelser fastsætter for alt fra børnehaver til forskeruddannelser, bliver det centrale fokus. Alle uddannelsespolitiske spørgsmål afledes heraf: Hvordan er det bedst at organisere og styre på nationalt, regionalt og institutionelt plan? Hvordan organiseres

undervisningen, hvordan evaluerer man bedst, og hvordan drager man konsekvenser af evalueringerne? Hvordan kan forældrene som forbrugere gennemskue og få viden om, i hvor høj grad de institutioner, som de kan vælge mellem, er i stand til at levere det, de lover?

(Hedegaard, 2007, s. 106)

Men svarene på spørgsmålene er tilsyneladende ikke entydige, og derfor heller ikke de politiske vedtægter eller skolernes organiseringer herudfra.

Sideløbende med indførelser af ovennævnte fællesmål med trin- og slutmål og nationale tests i folkeskolen (Undervisningsministeriet, nationale tests), er der tilsyneladende et vedvarende fokus på, at elevernes sociale trivsel må medtænkes i effektiviseringen af uddannelsessystemet. I 2004 blev en trivselseklæring således underskrevet af folkeskolens parter og deriblandt daværende undervisningsminister Ulla Tørnes. I erklæringen hedder det bl.a.: ”Vi ved, at social trivsel danner grundlag for positive læringsprocesser og dermed faglighed – glade børn lærer bedst!” (Trivselseklæring, 2004).

I anledningen af fem års dagen for trivselseklæringen afholdt Dansk Center for Undervisningsmiljø i 2009 konferencen Trivsel og Fællesskab, hvor bl.a. daværende undervisningsminister Bertel Haarder i sin tale understregede sammenhængen mellem faglig læring og trivsel i skolen (Trivsel og fællesskab, 2009). Ligeledes blev der i 2009 krav om, at alle skoler skal udarbejde et værdiregelsæt: ”Det skal indeholde retningslinjer for god adfærd på skolen samt pejlemærker for, hvordan man sikrer god trivsel og et godt undervisningsmiljø både psykisk og fysisk.” (Lov om ændringer af lov om folkeskolen)¹².

Der ser således ud til at herske en forståelse af, at elevernes sociale trivsel muliggør eller ligefrem effektiviserer den faglige læring, og skolen er derfor nødt til at rumme begge dele. Det sociale kan således siges at være en del af skolens dagsorden, og med fag som ’klassens time’ får det sociale ligefrem en plads på skemaet.

Men bag skolens arbejde med det sociale findes tilsyneladende særlige normativer for, hvad det vil sige at være social i skolen, og hvordan et klassefællesskab skal se ud.

¹² For en kort gennemgang af denne opmærksomhed på det trivsel i skolen se også: Astrup (2011)

4.2.2. Fællesskabsbegreber og klassefællesskaber

Jeg vil i det følgende præsentere et billede af de normativer om fællesskaber, der ser ud til at præge den danske folkeskole. Dette er, som tidligere nævnt, for at give et billede af skolen som genstandsfelt for nærværende undersøgelse og for efterfølgende at kunne bevæge mig ind i en analyse af, hvordan lærernes struktureringer får betydning og bliver betingelser for børnene, men også hvordan børnenes deltagelse får betydninger for lærerne, som de handler ud fra i deres interaktioner med børnene.

Inddeling af folkeskolen i klasser, som følges helt fra 1. til 9. klasse og ofte har den samme klasselærer under hele forløbet, blev først en del af folkeskoleloven i 1993 med den officielle indførelse af helhedsskolen (Jensen, 2011, s. 23)

Sally Anderson (2000) har gennem etnografiske studier beskæftiget sig med normativer i den danske folkeskole og fremsætter i bogen *I en klasse for sig* (kap 3) et idealtypisk billede af 'skoleklassen'. Ifølge hende bliver struktureringen af børn i aldershomogene klasser, som følges ad gennem 9-10 års skolegang, det vigtigste organiserende princip i skolestrukturen, pædagogikken og ideologien (Anderson, 2000, s. 47). Anderson bruger metaforen 'familie' om klassefællesskabet, hvor eleverne ses som 'børnene' og lærerne som 'forældre', hvor klasselæreren har et personligt ansvar for børnenes trivsel og læring. Familiemetaforen konnoterer tryghed og tilhørsforhold, samt skolen som elevens andet hjem. (Anderson, 2000, s. 55)

Man undgår så vidt muligt at dele en klasse eller at lægge to klasser sammen. Når det alligevel sker på grund af skolelukning eller for mange/for få elever, opfattes det som et krisekidspunkt for klassen (Anderson, 2000, s. 52)

Anderson beskriver ligeledes, hvordan klassens fælles identitet bygges op dels gennem "famielstrukturen" og dels ved at børnene identificeres ud fra klassen (Jens fra 3. B eller Jens fra Karens klasse).

I en etnografisk undersøgelse beskæftiger Connie Carøe Christiansen og Pernille Hohnen¹³ (2002) sig med *Betingelser for børns sociale ansvar*, og identificerer to forskellige typer af

¹³ Pernille Hohnen er ph.d. i antropologi og associate professor ved Roskilde Universitet. Connie Carøe Christiansen er ph.d. i antropologi og lektor ved Roskilde Universitet.

klassefællesskaber baseret på egne empiriske studier foretaget i to 6. klasser. Jeg vil argumentere for, at den ene af disse fællesskabstyper i stil med Anderson (2000) kan bruges som en form for idealtipe¹⁴ til at sige noget om skolens og lærernes normativer for børnenes indbyrdes relationer og klassefællesskaber.

De to typer fællesskaber kaldes 'alliancefællesskaber' og 'sidemakkerfællesskaber', og er at finde i hver sin klasse i undersøgelsen. Klassen, som er præget af "alliancefællesskaber", bliver beskrevet af alle andre lærere end klasselæreren som en meget problematisk klasse, hvorimod klassen med "sidemakkerfællesskabet" bliver beskrevet som en sød klasse med en god social omgangstone. Christiansen og Hohnen siger selv som indledning til deres hovedresultater:

Selvom vi ikke på baggrund af denne undersøgelse kan vise, hvilken type der er mest udbredt, ser det på baggrund af andre undersøgelser ud til, at praksis og værdier fra "sidemakkerfællesskabet" er dominerende i den danske folkeskole (Christiansen og Hohnen, 2002, s. 13)

Sidemakkerfællesskabet beskrives således:

Denne klassetype er domineret af en opfattelse af *lighed*, som samtidig er baseret på en forestilling og et ideal om enshed. Dette kommer til udtryk gennem en prioritering af, hvad vi har kaldt sidemakkerrelationen, dvs. forhold mellem klassekammerater gennem en høj grad af (lærerstyret) regulering af fx siddepladser og samarbejde. "Sidemakkerrelationen" indebærer, at bestemte normer udvikles, bl.a. at man over for alle udviser en vis grad af hjælpsomhed og tilgængelighed både fagligt og socialt. Individuelle præferencer og personlige venskaber mellem enkelte børn søges nedtonet, og i stedet stilles en række minimumskrav til, hvordan børnene bør opføre sig over for hinanden, samt at alle i princippet skal kunne arbejde sammen med alle. (Christiansen og Hohnen, 2002, s. 14)

Det er ovenstående beskrivelse af sidemakkerfællesskabet, jeg oplever, indfanger mange af de normativer omkring klassefællesskaber, der hersker i den danske folkeskole. At beskrivelsen for mig at se kan fungere som pejlemærker i forhold til normativer, når den oprindeligt er lavet som en del af en beskrivelse af praksis, hænger dels sammen med at klassen beskrives af læreren som en mønsterklasse, og at den udvalgte del af beskrivelsen stemmer bedre overens med lærer-perspektivet på klassen end med elevernes fortællinger om klassen.

¹⁴ Begrebet om idealtyper er taget fra Weber (2003), og bruges som 'et forenklet tankebillede', der anvendes af forskeren som redskab til undersøgelse.

Sidemakkerfællesskabet som det beskrives ovenfor, ser da også ud til hovedsageligt at vise elevernes indbyrdes relationer i undervisningssituationerne. Særligt pigernes relationer kan iflg. Christiansen og Hohnen anskueliggøres på to niveauer ("lodtrækning" henviser her til fordeling af pladser):

Et "klassekammeratniveau", hvor de både i praksis (via lodtrækning) og holdningsmæssigt lægger vægt på at være socialt tilgængelige, og et venskabsniveau, hvor de populære piger måske ikke holdningsmæssigt, men i hvert fald i praksis er utilgængelige for de øvrige piger i klassen. Det ser således ud til at reguleringen af det sociale liv indebærer tilgængelighed på "kammeratskabsniveau", men at dette ikke skaber tilgængelighed i form af nære venskaber. (Christiansen og Hohnen, 2002, s. 100)

Begreberne om lighed og enshed, samt tilgængelighed er taget fra Marianne Gullestad (1992), som gennem antropologiske undersøgelser i Norge har beskæftiget sig med den skandinaviske samværskultur. Hun viser, hvordan værdier om lighed i Skandinaviske samfund fører til søgen efter identitet, hvilket vil sige, at mennesker kun oplever sig ligeværdige og føler, at de 'passer sammen' i fællesskaber med dem, de føler sig ens med. Denne opfattelse af lighed medvirker til, at forskelle og hierarki opfattes som uønskede eller uretfærdige og derfor nedtones inden for fællesskaber, så der skabes en forestillet enshed (imagined sameness).

Normativer som de her fremstillede kan således se ud til at præge folkeskolerne i Danmark, men for at kunne sige noget om deres betydning for eleverne i 2.C på Kristinelundsskolen, må vi se nærmere på, hvordan de kommer til udtryk i praksis og på den konkrete skole. Det vil vi nu gøre gennem den første del af analysen:

5. Analyse del 1: Det sociale på Kristinelundsskolens dagsorden:

Som vi har set ovenfor er skolen som genstandsfelt præget af en række normativer om klassefællesskaber og børnenes indbyrdes sociale relationer. Jeg vil her give et mere konkret billede af, om og hvordan disse normativer kommer til udtryk på Kristinelundsskolen og gennem en analyse klarlægge, hvordan lærernes struktureringer og praksis ud fra ovennævnte normativer skaber betingelser for elevernes deltagelse. Denne første del af analysen fungerer således samtidig som præsentation af en baggrundsviden til de efterfølgende afsnit.

5.1.1. Klassefællesskabet

Den første dag jeg observerer på Kristinelundsskolen, starter en ny dreng i klassen. Igennem lærernes informationer og spørgsmål til denne dreng får jeg et billede af nogle af de normativer og regler, som findes på skolen. Fx fortæller klasselærer Camilla, at de er rigtig glade for at få en dreng mere, da der er flest piger i klassen (observationer, mandag d. 24. s. 2). Klassen bestod før af en sammensætning på 11 piger og ni drenge, hvilket er tæt på en lige fordeling, men det fremhæves altså stadig som positivt at blive endnu mere lige (jf. Anderson, 2000, om stræben mod ligelig fordeling af kønnene i en klasse).

Ligeledes er to af de andre drenge blevet bedt om, at vise den nye dreng rundt og lege med ham den første uge, hvilket peger i retning af familiemetaforen for klassefællesskabet, som et sted der er trygt at være, og hvor man tager sig af hinanden. Hver gang en ny lærer eller pædagog træder ind af døren efter efterårsferien, gør de andre elever da også opmærksom på den nye dreng, og stort set hver gang spørger læreren, om han er faldet godt til (klassen skal være et trygt sted), om de andre har taget godt i mod ham (man tager sig af hinanden i klassen), og hvilken skole han tidligere har gået på. Disse tre spørgsmål findes i næsten identiske udgaver fra SFO-pædagogen (observationer, mandag, d. 24. s. 7), idrætslæreren (observationer, tirsdag d. 25. s. 10), billedkunstlæreren (observationer, onsdag d. 26. s. 19) og musiklæreren (observationer, fredag d. 28. s. 42). At hans tidligere skole er relevant viser ligeledes noget om det tilhørsforhold, børn forventes at have til deres klasse.

Klasselærer Camilla fortæller da også i et interview, at de netop har arbejdet med familiemetaforen i forbindelse med det sociale fællesskab og tilhørsforholdet til klassen:

Så vi har gjort meget ud af at gøre dem klart, at i en klasse er man fælles om noget, og det er et fællesskab, og det er lige som en familie, har vi kaldt det. Og vi skal være sammen de næste syv-otte år, indtil de går ud af niende klasse, og derfor skal man føle, at man er i et fællesskab. (Interview med klasselærer, s. 2)

Om klassefællesskabet fortæller Camilla også, at de i klassen har arbejdet med, at man skal ville alle i en gruppe det godt og ikke kun tænke på sig selv (interview med klasselærer, s. 4).

Ligeledes fortæller Camilla om et krydssystem, som er blevet indført i klassen:

Til slut på timen forklarer Camilla krydssystemet for den nye dreng, men så alle kan høre det. Hun tegner ti felter på tavlen og fortæller, at man får et kryds, hvis der er meget uro, hvis man piller ved lærerens ting osv. Hvis de får 10 krydser, må de kun lege i skolegården i frikvartererne i en uge (dvs ikke på de store grønne områder bagved bygningerne). (Observationer, mandag d. 24., side 4)

Senere i et interview uddyber Camilla krydssystemet lidt mere:

Det er, hvis man kommer for sent ind til time, eller hvis man larmer og forstyrre i timerne, hvis man kører rundt, hvis man sidder ved lærerens bord, der er mange, der har piller meget i lærerens ting, sådan nogen ting så får man et kryds. Og det er jo træls, at en elev, for eksempel, i dag var det én elev, der havde siddet og rodet oppe ved lærerens bord i et frikvarter, og det er jo ærgerligt, at det går ud over 20 børn, og det har vi også snakket meget om. En elevs handling går ud over alle 20 børn, fordi vi er en klasse, hvor alle 20 går og skal have noget ud af det. (Interview med klasselærer s. 4)

Det er således min oplevelse, at klassen og fællesskabet i klassen er præget af en del lærerstyret regulering (jf. Christianen og Hohnens (2002) beskrivelser af sidemakkerfællesskabet). I overensstemmelse hermed bliver børnenes pladser tildelt af læreren ud fra principper om at skabe ro til undervisningen, så piger og drenge sidder hver anden, og børn, der er gode venner, bliver under alle omstændigheder ikke placeret sammen, da det giver for meget snak. Jeg oplever kun en enkelt gang i dansk, og slet ikke i matematik, at børnene er delt ind i grupper, og her er det også læreren, der bestemmer grupperne. Dette udtrykker, som Christiansen og Hohnen ligeledes viser, en norm om, at i et klassefællesskab skal alle kunne arbejde sammen med alle.

Dette er nogle af de overordnede normativer for fællesskaber, jeg genkender på skolen, og som bl.a. gennem krydssystemet bliver til betingelser for børnenes deltagelse i skolen. Det skal vi nu se nærmere på:

5.1.2. Rigtig og forkert deltagelse i skolen:

Flere af lærerne og samtlige elever, jeg interviewer, er enige om, at det er irriterende, at der går en stor del af undervisningstiden med at udrede sociale konflikter. For både elever og lærere gør det sig tilsyneladende gældende, at der er noget andet, man hellere vil bruge tiden på. Denne frustration ses også hos klassens SFO-pædagog, Betina, som bruger konflikterne som forklaring på indførelsen af krydssystemet. Hun fortæller, at det er lavet, fordi der var alt for mange konflikter i klassen, og at man nu får krydser, hvis man har konflikter (observationer, onsdag d. 26., s. 24).

Der hersker således forskellige forståelser af reglerne for krydssystemet, men da det i praksis er lærerne, der giver krydserne, kan det formodes at være lærernes udlægning, der ligger til grund for tildelingen af krydser. Det kan imidlertid spores af børnenes udtalelser, at krydserne også forbindes med konflikter. I forbindelse med en snak om en leg, hvor der ikke opstår konflikter¹⁵, fortæller Ronja: ”Så får vi ikke nogen problemer, og så får vi ikke nogen krydser og sådan noget...” (interview med Ronja og Emma, s. 1). Ud fra dette og flere læreres frustrerede udtalelser om de mange konflikter i klassen kan det se ud som om, at konflikter opfattes som unaturlige, som Christiansen og Hohnens også viser:

Ideologien om ”enshed” tydeliggøres også i den måde, som sociale konflikter søges løst på. I klasseregi diskuteres konflikter som ”unaturlige” og ofte som et udtryk for ”forkert adfærd”. (Christiansen og Hohnen, 2002, s. 104)

Klasselærer Camilla fortæller, at de arbejder bevidst med det sociale fællesskab i klassens time, hvor klassens SFO-pædagog Betina også er med:

CAMILLA: Og så har vi snakket om, hvad der er sket i løbet af ugen, og om der har været nogen episoder, der har fyldt meget, som vi skal snakke om. Og som regel har der været, så nævner de tit en masse småting, men som regel har der været måske en stor ting eller to større ting, som vi så snakker om, og snakker om hvordan vi kan gøre bedre, og hvad vi kan gøre for, at det ikke sker igen. (Interview med klasselærer, side 3)

¹⁵ Vi ser nærmere på denne leg under afsnittet ”Girafgyngelegen”

At man kan gøre noget bedre, så konflikterne ikke sker igen, peger ligeledes på en forståelse af, at der findes en "rigtig" måde at deltage i klassen på, som forhindre konflikter, og konflikterne kommer herved til at fremstå som 'fejl' eller 'forkert' deltagelse. Arbejdet med fællesskabet kommer på den måde til at ligne undervisningen i abstrakte tal- og bogstavsystemer, hvor der i højere grad er et *rigtig* resultat af et regnestykke og en *rigtig* måde at stave et ord på.

Onsdag observerer jeg følgende i klassens time, hvor der er rundkreds:

Klassens time i 4. time holdes normalt med klasselærer og den SFO-pædagog, som er tilknyttet klassen. Men Camilla er syg, og det er derfor kun pædagogen Betina, der er tilstede.

De sidder i en rundkreds på gulvet og taler om, hvordan man skal håndtere konflikter.

Flere gange spørger Betina: "Er vi så enige om, at hvis nogen driller, så siger man, de skal lade være. Og hvis man ikke kan løse det selv, siger man det til en voksen?"

Der er ikke rigtig nogen, der erklære sig enige.

EMMA: "Min storebror slår rigtig tit, og min mor gider ikke gøre noget."

Flere andre børn kommer med lignende eksempler, hvor noget er blevet sagt til en voksen, og det ikke har hjulpet. Det er som om, eleverne ikke kan få deres erfaringer til at passe med de løsningsforslag, de voksne kommer med.

OLIVER: "Jeg synes, det er sjovere at slå!"

Flere drenge stemmer i med "ja", "det synes jeg også"

Der bliver aldrig enighed, men Betina runder af med at sige, at hun er glad for, at de blev enige om, at man skal prøve at løse det selv, og ellers skal man sige det til en voksen. (onsdag d. 26. side 23-24)

Ud fra skolens forståelser af konflikter som 'forkerte' eller 'unaturlige' er det tilsyneladende svært for Betina at inddrage børnenes egne erfaringer med konflikter i samtalen.

Ligeledes virker det som om, at børnene ikke kan få virkeligheden til at passe med de voksnes løsningsforslag. Tværtimod har de fleste af børnene tilsyneladende oplevet, at det ikke altid hjælper at sige det til en voksen.

I afsnittet "Om at få nej eller ikke få nej" i anden del af analysen skal vi se, hvordan Frederikke appellerer til en voksen, da hun ikke må være med i Ronjas leg, men selvom den voksne irttesætter de andre piger, ændrer det ikke på Frederikkens muligheder for at komme med i legen. Reglen om, at man skal sige det til en voksen, udtrykker tilsyneladende en ide

om et privilegeret voksenperspektiv, hvorfra man bedre kan se, hvad der er gået galt, og hvad der ville være retfærdigt eller 'rigtigt' i den givne situation. Men børnenes opfattelse af voksenperspektivet ser ud til at være anderledes. Herfra ligner det, 'at sige det til en voksen' et kort man kan spille, hvis man vurderer, at den voksnes perspektiv vil være til egen fordel.

Søndergaard (2009) taler om, hvordan holdningen til at sige det til en voksen ændrer sig fra omkring 2. klasse. I 0. og 1. klasse er der ifølge Søndergaard en rimelig tillid til, at de voksne kan hjælpe, og børnene bliver hyppigere opfordret til at komme til de voksne med sociale problemer. I 3. klasse fortæller børnene om det at sige det til en voksen, som noget, der kan gøre processen utilregnelig, da man ikke ved, hvem de voksne definerer som ofre (Søndergaard, 2009, s. 35).

Som man kan fornemme det på sekvensen fra klassens time ovenfor, bliver børnene i 2.C på Kristinelundsskolen stadig opfordret til at sige det til en voksen. Men som vi så tidligere fortæller Betina også, at man får krydser, hvis man har konflikter, og der kan hos de voksne spores en vis irritation, hvis det bliver for ofte, at der skal tages konflikter op i klassen:

CAMILLA: Jamen jeg synes, vi har haft en periode, hvor vi faktisk har brugt lang tid på at løse de konflikter. Og det har også været noget af det, vi har snakket om, i det forløb vi har lavet med Betina, vores pædagog, at vi skal finde et eller andet leje for, hvor meget og hvor lidt vi skal bruge på de konflikter. For nogle af pigerne har også ligesom haft tendens til, at ALT skal vendes og drejes, og tendens til ikke og kan eller vil løse ret meget. Hvor vi selvfølgelig også har prøvet at opfordre til, om ikke de selv kan løse det. Selvfølgelig skal vi hjælpe, og der er mange ting, man ikke selv kan løse, når man går i 2. klasse. (Interview med klasselærer, s. 3)

De voksnes rettethed mod konflikterne som "unaturlige" frem for en naturlig konsekvens af elevernes forskellige perspektiver, ser her ud til at skabe konfliktuelle betingelser for eleverne gennem regler om, at man skal sige det til en voksen, og samtidig brugen af krydser, hvis man har konflikter, da man skal prøve at løse dem selv. Samtidig har lærerne i indskolingen, lavet en regel om, at alle skal have lov at være med, hvilket vil sige, at man ikke må sige nej til nogen, der gerne vil være med i en leg¹⁶. Dette tyder ligeledes på en nedtoning af børnenes egne forskellige perspektiver i konflikterne på baggrund af normativer om børnenes *lige ret til* at være med.

¹⁶ Vi vender tilbage til denne regel i 2. del af analysen.

Den konkrete konflikthåndtering i klassen har været svær at observere, da lærerne ofte sagde, at de ville snakke med de (ofte to) implicerede, når de havde sat aktiviteterne i gang i klassen. Efterfølgende opdagede jeg ikke, når læreren reelt snakkede med de konkrete børn. I de få tilfælde, hvor konfliktløsningen foregik i klassen, handlede det i høj grad om at høre perspektiver fra begge sider, hvorefter læreren kom med en løsning som fx, at så må de lade være med at lege sammen (observationer tirsdag d. 25., s. 13). Denne løsningsmodel kan ses som en erkendelse af børnenes forskellige perspektiver, men virkede ligeledes i situationen som en opgivelse af at skabe den ønskede enighed og et forsøg på at komme videre med undervisningen.

5.1.3. Forebyggende indsatser

Ud over rundkredsen i klassens time har de voksne, som reaktion på de mange konflikter, tilrettelagt en række samarbejdsøvelser i den time, som efterfølger klassens time. Disse øvelser ser ud til at bygge på tanken om, at man må lære at tænke på andre end sig selv, og at alle skal kunne arbejde sammen med alle i et klassefællesskab. Klasselærer Camilla fortæller:

Og så har de i femte time, det er så Susanne [dansklærer], der har dem der, der har de haft lavet nogle samarbejdsøvelser for at øve sig i at samarbejde, og at man vil alle det i en gruppe godt, at man ikke kun tænker på sig selv, at man selv skal have et godt resultat ud af det. (Interview med klasselærer, side 3-4)

Jeg deltog sammen med børnene i samarbejdsøvelserne om onsdagen og noterede følgende:

Børnene bliver delt ind i hold og får besked på at stille op i den ene ende af lokalet. Man skal gå med en lang pind mellem benene ned til den anden ende og tilbage igen og kun den forreste må vende fremad. Resten skal vende med ryggen fremad, så de går baglæns.

[...]

Da Lucas og alle andre er kommet på plads bliver øvelsen sat i gang. Markus som leder vores hold går meget hurtigere end os, der går baglæns, kan følge med til, så der bliver råbt og skreget om at gå langsommere. Det samme gælder vist for de andre hold. Da vi kommer ned for enden og skal vende rundt med den lange pind, er der slet ikke plads nok til, at alle holdene kan vende samtidig. Pindene støder sammen og et par stykker får en pind i maven, men alle går tilsyneladende så meget op i 'konkurrencen', at de alligevel fortsætter.

[...]

Derefter samles vi i en rundkreds for at evaluere. Alle børn er enige om, at det gik for stærkt den første gang, og at lederen, som gik forlæns, skulle have tænkt på, at alle andre gik baglæns.

Betina siger, at så skulle man jo have sagt det til vedkommende.

Flere af børnene protesterer og siger at det gjorde de også, men den forreste hørte bare ikke efter.

Efter selv at have været med i øvelsen tænker jeg, at det gjorde vi også alle sammen og i munden på hinanden, så der var ingen, der kunne høre noget som helst. Oven i det havde vi ryggen til den, vi prøvede at sige noget til, hvilket gjorde det endnu sværere for den forreste at høre, hvad der blev råbt.

Igen virker det som om, at eleverne har svært ved at få deres erfaringer til at hænge sammen med de løsningsforslag, de voksne kommer med.

De fleste er også enige om, at det gik lidt bedre anden gang, hvor det var en, der selv havde prøvet at gå baglæns, der nu gik forrest. (Observationer, onsdag d. 26., s. 26)

Samarbejdsøvelser og andre øvelser i empati og at snakke sammen er vidt brugt i det danske skolesystem (Astrup, 2011). Men som det også fremgår af mine notater, bemærkede jeg noget ved samarbejdsøvelserne, og den efterfølgende evaluering:

Som så ofte i samarbejdsøvelser var der en udfordring, som kunne føre til konflikt og en intenderet læring. Under evalueringen gav stort set alle børn, der gik baglæns under første forsøg (inkl. mig selv), udtryk for, at den forreste gik alt for hurtigt. Betinas løsningsforslag er, at man skulle have talt sammen og sagt til den forreste, at det gik for stærkt. I løsningsforslaget ses der tilsyneladende bort fra den konkrete situation for at nå frem til den intenderede læring, nemlig at man er nødt til at snakke sammen for at løse konflikter. Dette ser ud til, som på så mange andre skoler, at være en del af Kristinelundsskolens normativer for klassefællesskaber. Men vender man tilbage til den konkrete situation, var det jo netop det, børnene gjorde. De gjorde, hvad de kunne for at kommunikere til den forreste, at det gik for hurtigt. Og de tog endda højde for, at de selv og den, de prøvede at kommunikere med, havde ryggen til hinanden, så de råbte ekstra højt. Løsningsforslaget er således blevet afprøvet og fundet umulig af langt de fleste børn i den konkrete situation, og børnene beskylder i stedet den forreste for ikke at høre efter. Da der kun var fire børn, der prøvede at gå forrest den første gang, og de netop ikke kunne høre noget for al larmen, og fordi de havde ryggen til, ender konflikten der.

Der bliver ikke samlet op på, at flere børn faktisk peger på, at det gik bedre i anden runde, hvor den, der gik forrest, var bekendt med de andres perspektiv på og oplevelse af den konkrete situation. Opfordringen til at snakke sammen kommer til udtryk som normativer om, hvordan fællesskaber fungerer, der ikke altid passer med børnenes konkrete handlemuligheder på baggrund af skolens struktureringer af børnene. Fx er det min oplevelse, at de konflikter, der foregår i frikvartererne, ofte bliver afbrudt midt i denne 'snakke-sammen-proces', fordi det ringer ind. Når børnene så kommer ind i klasselokalet, har de oplevelsen af at stå midt i konflikten og har ikke mulighed for at snakke sammen, da de skal have undervisning. De kan altså ikke løse konflikten selv og skal derfor sige det til en voksen, hvilket tager tid fra undervisningen og risikerer at blive straffet med krydser. Dermed ikke sagt, at børnene selv ville løse alle deres konflikter, hvis bare de havde tiden til det, men mine observationer fra SFO-tiden tyder på, at flere konflikter enten bliver løst, børnene går hver til sit eller de finder ud af at lege videre med en accept af de forskellige perspektiver. Flere af børnene udtrykker da også tiltro til, at de godt selv kan løse konflikterne, og at det er irriterende at skulle inddrage lærerne:

AN: Kan I nogen gange selv løse det, hvis der er konflikter?

RAKEL: Ja

FREDERIKKE: Ja.

AN: Ja? Hvordan gør man det?

FREDERIKKE: Det gør man ved at sige STOP, KAN DU IKKE GODT BARE HOLDE MUND? (råber det sidste)

RAKEL: Nej det er forkert. Vi gør nogen gange sådan, at når vi har gjort noget dumt ik' os, så mødes vi altid, når frikvarteret er slut, og så siger undskyld til hinanden, og så lader vi være med at gøre det.

AN: Sammen med læreren?

RAKEL: Nej

AN: Nej?

FREDERIKKE: Nogen gange.

AN: Nogen gange?

RAKEL: Ja og det er meget irriterende tidspunkter ikke også Frederikke?

FREDERIKKE: Ja (griner)

AN: Så det er træls, når man skal snakke med læreren om alle de der konflikter?

FREDERIKKE og RAKEL samtidig: Ja

(Interview med Rakel og Frederikke, s. 1-2)

I skoletiden ser der ud til i højere grad end i SFO-tiden at være konfliktuerende dagsordner på spil, som skaber konflikтуelle betingelser for børnenes deltagelse. Lærernes rettethed mod fagligt materiale, som skal gennemgås og faglige mål, der skal nås, og samtidig rettethed mod normativer om børns fællesskaber, og at disse er relevant for skolen at beskæftige sig med, da arbejdet med det sociale giver ro til undervisning¹⁷, bliver således betingelser for børnenes deltagelse.

5.1.4. Det er ikke en konkurrence... eller er det?

I forbindelse med samarbejdsøvelserne ovenfor var der en anden ting, jeg bemærkede:

Børnene bliver delt ind i hold og får besked på at stille op i den ene ende af lokalet. Man skal gå med en lang pind mellem benene ned til den anden ende og tilbage igen og kun den forreste må vende fremad. Resten skal vende med ryggen fremad, så de går baglæns.

Betina gentager, at det ikke er en konkurrence, og at det ikke gælder om at komme først, det gælder bare om at samarbejde.

Da de første hold står parat, spørger de, om de godt bare må starte, men får at vide, at de skal vente, til alle er klar, så de kan starte samtidig. Jeg tænker: hvorfor det, hvis det ikke er en konkurrence? (Observationer, onsdag d. 26., s. 26)

Det blev flere gange fremhævet, at det *ikke* var en konkurrence, men alligevel skulle alle være klar og starte samtidig på Betinas signal. Denne strukturering af børnene kunne tænkes at hænge sammen med et mål om, at børnene bliver færdige nogenlunde samtidig for at undgå opbrud og uro blandt børnene, men bliver i situationen til modsatrettede signaler. Både Betina og klasselærer Camilla har på andre tidspunkter fortalt mig, at det er et stort problem, at der er så meget indbyrdes konkurrence blandt børnene. Dette gælder også i undervisningen, og derfor arbejder de nu med at fortælle børnene, at skolen *ikke* er en konkurrence. Jeg oplever da også flere gange lærere, som gør børnene opmærksomme på, at aktiviteter i timerne *ikke* er konkurrencer. I en dansktime udspiller følgende sig:

¹⁷ For en diskussion af forskellen på undervisningsro og læringsro se: Stanek 2011

I dansk skal børnene i læsegrupper sammen med 2.A og 2.B. De bliver delt ind på tværs efter hvor mange lix¹⁸, de normalt læser. Deles i tre grupper. Frederikke er i den midterste og Ronja er i den med højest lix.

Børnene spørger, hvorfor Gustav kun er sammen med piger (det er åbenbart ikke tydeligt for dem, at det er niveau-delning).

SUSANNE: Jeg har sat alle dem, der læser nogen meget svære bøger i en gruppe. Fx ved jeg, at Rakel læser nogen meget svære bøger (peger på den første gruppe).

Og så ved jeg, at Lucas læser nogen lette bøger. Derfor er han sammen med nogen, der læser sådan nogen bøger (peger på gruppen i den anden side af tavlen).

Straks begynder børnene at tale om den gode og den dårlige gruppe, og hvor de selv er. Læreren bryder ind:

SUSANNE: Nej det er ikke noget med gode og dårlige. Det handler om, hvor mange lix, man plejer at læse. Har I ikke snakket om lix med Lars nede på biblioteket? Der har bøgerne sådan nogle lix tal. Og alle dem, der er i denne her gruppe, læser bøger med de samme lix tal og dem i denne her gruppe og i denne her gruppe.

Den forklaring godtager børnene.

(Torsdag d. 27. side 34-35)

Her får dansklærer Susanne antydning, at der er forskel på, hvor gode børnene er til at læse ved at sige, at nogen læser svære bøger, og nogen læser lette bøger. Børnene griber straks denne antydning og gør det til et spørgsmål om gode og dårlige grupper. Men for at afvise dette bruger Susanne en forklaring om lix-tal, som børnene på den ene side har hørt om på biblioteket, men på den anden side tilsyneladende ikke helt har forstået, da det jo netop er en måde at niveaudele på. Afvisningen af, at der er gode og dårlige grupper, ser i situationen ud til også at blive en afvisning af, at nogle børn er bedre end andre til at læse, og det ser ud som om, at denne form for forskelle falder uden for skolens normativer om lighed, og derfor betragtes som uretfærdige eller uønskede og nedtones.

At børnene rent faktisk går op i, om de er gode til at læse, og om de klarer sig godt, bliver ikke rigtig relevant, da idealet er at skabe lighed i form af ensked og ikke konkurrence. Skolens dagsorden fremstår her igen som konfliktuel, da Susanne på den ene side er rettet

¹⁸ LIX er en forkortelse for LæsbarhedsIndeX og beregnes på baggrund antallet af punkttommer og lange ord i en tekst.

mod skolen som lighedsskabende, men på den anden side skal differentiere undervisningen¹⁹. At niveaudele børnene på tværs af klasser ser ud til at være en måde, hvorpå børnene bliver sat sammen med nogen, som de ”passer sammen med” (jf. Gullestad, 2002), altså en måde at sørge for ensed i læsegrupperne. Dette ser ud til at hænge sammen med en forestilling om, at børn lærer bedst sammen med nogen, som de er på niveau med – dvs. er ens med. At børnene bliver inddelt på denne måde synliggør imidlertid forskellene grupperne imellem, hvilket efterfølgende må nedtones af Susanne.

Men en dag kommer en anden lærer ind i klassen, og hun tager en konkurrence med. Dansk lærer Susanne er blevet forhindret i at tage denne time i 2.C, men har fortalt den lærer, der skal være vikar, at børnene skal skrive en historie ud fra et emne, de selv vælger:

Læreren siger, at det gælder om at skrive så meget som muligt.

Hun taler stille til dem om, hvor gode de er, og at de er en klasse, som er dygtige til at skrive.

Generelt er der ro i klassen. Nogen læner sig til sidemanden og spørger stille, hvad han eller hun skriver om, men alt foregår som hvisken.

Ronja vender sig om og viser mig overskriften på sin historie. Jeg nikker og smiler. Hun vender sig og skriver videre.

[...].

Læreren beder eleverne pakke sammen og finde mad frem:

Læreren følger med i, når nogen finder madkasser frem og tæller madkasserne flere gange.

(Fredag d. 28. side 43)

Læreren ovenfor er vikar for klassen i en time, hvor dansk lærer Susanne ikke kan være tilstede. Da Susanne kommer tilbage i næste dansktime samme dag, roser hun børnene for de positive meldinger, den anden lærer har givet om, hvordan det er gået. Børnene får lov at skrive videre på det, de var i gang med i stedet for det planlagte program. At børnene er rolige og koncentrerede under den anden lærers tilstedeværelse kan selvfølgelig have noget at gøre med, at det er en fremmed lærer, som børnene ikke er vant til at have. Men det ser også ud til at motivere børnene, at ”det gælder om at skrive så meget som muligt”, og at madkasserne

¹⁹ Til denne konflikualitet knytter sig en række diskussioner om chancelighed og resultatlighed, samt en lang tradition af forskning omkring social arv. Se fx Hansen, 2003. Jeg vil i dette speciale hovedsageligt forholde mig til begreberne om lighed som ensed, som de er hentet fra Gullestad (2002).

tælles, efterhånden som de findes frem i spisepausen. Jeg hører ikke på noget tidspunkt børn, der kommenterer på, hvor *lidt* andre har skrevet, men jeg hører flere gange nogen beundre, hvor *meget* andre har skrevet.

Min pointe er ikke, at skolen skal være præget af indbyrdes konkurrence, men måske kan en anerkendelse af, at børnene gerne vil være 'gode til' det faglige og kan støtte og opmuntre hinanden i denne proces være med til at fremme både børnenes engagement i undervisningen og deres oplevelse af at være sammen om noget fælles.

I spisepauserne sker det ofte, at forskellige lærere laver galgeleg²⁰ med børnene på tavlen, imens der spises, og her ses et helt andet engagement og sammenhold blandt eleverne end den "egoistiske [...] mig, mig, mig"-holdning, som klasselærer Camilla fortæller, at eleverne ofte er præget af (Interview med klasselærer, s. 2). Under galgelegen heppes der, der gives gode ideer, der tages imod forslag, og der opmuntres, når man gætter forkert. Det ser her ud til, at eleverne indbyrdes fællesskab fungerer ifølge skolens normativer, når de har noget defineret at være fælles om, en form for fælles mål eller opgave, og når de er sammen som en større gruppe med både drenge og piger, hvilket tyder på, at det hverken er egoisme eller manglende evner til at samarbejde, der skaber de mange konflikter i klassen.

5.1.5. Opsamling

Vi har i denne første del af analysen set, hvordan Kristinelundsskolen som social kontekst for elevernes deltagelse tilsyneladende er præget af normativer om klassefællesskabet som et sted, hvor alle vil hinanden det godt og kan arbejde sammen, hvor den "rigtige" deltagelse skaber konfliktfrie fællesskaber, samt hvor mål om lighed skaber forsøg på at fremhæve ensshed, og konkurrence og forskelle derfor kan ses som uønskede eller uretfærdige. Vi har ligeledes set, hvordan lærernes praksis på baggrund af disse normativer kan skabe konfliktuelle betingelser for eleverne, fx gennem krydssystemer, opfordringer til at tale sammen for at løse konflikter og fremhævelse af, at skolen ikke er en konkurrence.

²⁰ Galgeleg er en leg, hvor læreren finder på et ord som eleverne skal gætte. Læreren laver vandrette streger på tavlen efter, hvor mange bogstaver der er i ordet, og børnene gætter på bogstaver. Hver gang der gættes et bogstav, som er i ordet, skrives dette bogstav på den linje, hvor det passer ind i ordet. Og hver gang der gættes på et bogstav, som ikke er i ordet, tegnes én del af en galge med en tændstikmand i. Hvis galgen med tændstikmanden bliver tegnet færdig, før ordet bliver gættet, har klassen tabt.

Med dette som baggrund vil vi nu bevæge os lidt tættere på nogle konkrete elever, for at se nærmere på hvordan det, der af de voksne kategoriseres som pigefnidder, ser ud fra et børneperspektiv.

6. Analyse del 2 - Pigefnidder i børnehøjde

Jeg vil i det følgende bevæge mig ind i empirien og følge konkrete børn i deres deltagelse i skolen, på tværs af frikvarterer, undervisningstimer og SFO-tid. Med denne del af analysen vil jeg således forsøge at skabe et børneperspektiv på det, de voksne kategoriserer som pigefnidder.

Men først en lille optakt om pigefnidder, og hvad børnene og læreren fortæller om konflikterne blandt pigerne.

6.1.1. Pigefnidder:

I mit empiriske materiale ses 'pigefnidder' eller 'tøsefnidder' som de voksnes kategoriseringer af bestemte former for deltagelse blandt bestemte børn (pigerne). I et interview fortæller klasselærer Camilla om pigerne i klassen:

Pigerne, det er... og jeg synes det er tidligt i anden klasse, det er meget tøsefnidder, og de er meget opdelt. Går sammen i små grupper, to-tre piger af gangen. Der bliver også sagt nej og der bliver lukket nogen døre for andre børn ofte i pige grupperne. (interview med klasselærer, s. 2)

Ud fra Camillas udtalelser ser det ud til at være forventeligt, at der opstår "tøsefnidder", da det er tidligt, at det sker i 2. klasse, og at dette har forbindelser til den måde, pigerne organiserer sig på i små grupper, hvor der bliver sagt nej og lukket døre. Camilla beskriver også, hvordan der næsten altid opstår konflikter mellem pigerne i frikvartererne, og at det tager tid fra undervisningen at skulle løse disse konflikter. Også disse mange konflikter blandt pigerne hører jeg omtalt af de voksne som pigefnidder.

Og selvom det kun er de voksne, der bruger begrebet pigefnidder eller tøsefnidder, oplever børnene tilsyneladende også konkrete handlinger og forhandlinger blandt pigerne, som ofte ender i konflikter. Som indledning til specialet så vi et par af drengene forholde sig til disse konflikter med ordene:

LENNARD: Hvem skal vi ha'?

GUSTAV: Vi skal ha' en, der kan kurere tøseskænderier (opgivende).

(Tirsdag d. 25. side 13)

Det, de voksne kategorisere som pigefnidder, kan se ud til for børnene at handle om, at der ganske ofte opstår konflikter blandt pigerne. Jeg har derfor valgt at inddrage pigernes udtalelser om konflikterne i denne optakt om pigefnidder. Under interviews med flere af pigerne bliver det tydeligt, at de genkender de grupperinger og udelukkelse, som lærerne kategorisere som pigefnidder, og de udtrykker ligeledes frustration over de mange konflikter i klassen.

Flere af pigerne kommer også med bud på, hvorfor der opstår konflikter, men de fleste af buddene forbliver på et relativt abstrakt niveau:

AN: Ok. Hvorfor tror du, der er så mange konflikter.

FREDERIKKE: Nok fordi at vi kommer op at skændes og alt sådan noget.

AN: Hvorfor tror du, I kommer op at skændes?

FREDERIKKE: Fordi at vi skælder ud på hinanden

AN: Ok. Er det noget bestemt, I skælder ud over?

FREDERIKKE: Næ. Vi skælder bare ud.

(interview med Frederikke, s. 2)

Og i et andet interview:

AN: Hvorfor tror I der er så mange konflikter i klassen?

RONJA: Fordi, det ved jeg faktisk ikke. Fordi... måske er det fordi, man bliver tit uvenner i frikvartererne.

AN: Hvad bliver man uvenner over?

RONJA: For eksempel man ikke vil lege det samme.

(Interview med Helena og Ronja, s. 3)

At man skælder ud eller ikke vil lege det samme, uddybes ikke yderligere, hvilket måske også grunder i den måde, spørgsmålet stilles på. At mine spørgsmål til pigerne ovenfor handler om, *hvorfor* der opstår konflikter, siger noget om, at jeg, ligesom lærerne på skolen, fanges ind af diskurser om pigefnidder, som noget der har en abstrakt eller universel årsag. Men hensigten med nærværende speciale er netop at se pigefnidder som konkrete samspil mellem konkrete børn. Ud fra følgende ledetråde om pigefnidder fra hhv. klasselærer Camillas og Frederikkes og Ronjas udtalelser 1) pigernes grupperinger, 2) at sige nej og lukke døre, 3) at skælde ud på hinanden og 4) ikke ville lege det samme, skal vi derfor følge de konkrete børn i deres fællesskaber og lege. Udtalelserne handler om mange af de samme bevægelser blandt

børnene, og det skal derfor ikke ses som klart adskilte dele af kategorien pigefnidder, men som en måde at strukturere analysen på, som er inspireret af udtalelser i empirien.

6.2. Børns venskaber som betingelser – Pigernes grupperinger

Jeg vil indlede denne del af analysen med at se på pigernes grupperinger ved at følge fire piger på tværs af to dage. Det drejer sig om Silvia, Mikaela, Ronja og Frederikke.

Som introduktion skal det fortælles, at Silvia og Mikaela er bedste veninder. Dette betyder dog ikke, at de normalt leger sammen i de store frikvarterer, da Mikaela oftest vælger at ”gå på sten”, som hun selv kalder det. Det vil sige, at hun går frem og tilbage på enstensætning langs den asfalterede fodboldbane, som ligger ved indskolingens. Mikaela er ofte alene om denne aktivitet og virker ikke til at være ked af, at hun er alene, men har tilsyneladende heller ikke noget imod, at andre slutter sig til. Når man passerer, smiler og vinker hun, og vender derefter igen sin opmærksomhed mod stenene. I SFO-tiden ser jeg ikke Mikaela gå på sten. Her leger hun med de andre børn og allermest med Silvia.

En dag har Ronja og Silvia aftalt, at de skal lege sammen om eftermiddagen hjemme hos Silvia, og allerede i det første fem minutters-frikvarter finder de to piger sammen. Frederikke har imidlertid en ting med hjemmefra, som Silvia også er interesseret i. Det er en slags pose med blå væske i, der er formet som et rør, så den kan forskyde sig og smutter mellem hænderne på en. Denne ting vil fremover blive refereret til som den ’blå dims’.

Ronja kalder på Silvia og de kravler sammen op i en vindueskarm, hvorfra de kan gå på line på en radiator langs væggen. Ronja virker ret ligeglad med Frederikkes dims, men Silvia er tydeligt interesseret. Rebekka og Liva jagter Frederikke rundt i fællesrummet, og Silvia følger dem med øjnene. Hun råber, om ikke hun må prøve at holde den, hver gang de nærmer sig hende og Ronja. Ronja bliver ved med at kalde på Silvia for at få hende til at følge med i gå-på-line-legen i stedet for at se efter Frederikkes dims. Det lykkes for det meste Ronja at få Silvia med videre indtil næste gang, de andre piger nærmer sig dem.

(Observationer, onsdag d. 26, s. 19)

Ronja er således meget opmærksom på, at de to piger skal lege sammen, mens Silvia også gerne vil være med omkring den blå dims, Frederikke har med. I ti-frikvarteret leger Silvia og Ronja igen sammen, men i slutningen af frikvarteret kommer Ronja grædende hen til sine to veninder Helena og Rakel og siger, at Mikaela ødelægger deres leg. Da vi kommer ind i

klassen efter frikvarteret står Silvia og Mikaela og pjatter sammen. (Observationer, onsdag, d. 26. s. 22)

I næste frikvarter leger Silvia og Ronja i et klatretræ, som kaldes hulen, hvor Ronja og Helena plejer at lege. Ronja har lavet en række optagelsesprøver, som man skal igennem for at måtte være i hulen, og hun hjælper Silvia med at klare optagelsesprøverne.

Ronja hjælper Silvia med at komme op i midten af træet og over at hænge i en tagrende på skuret ved siden af.

RONJA: Hvis man kan det og kan hoppe ned derfra er man boss i hulen. Hvis man kan kravle op derovre og hoppe ned er man medlem i hulen, men hvis man kan kravle op her og over i tagrenden og hoppe ned, er man boss. Kom nu Silvia, du kan godt!

Silvia klarer det lige. Begge piger jubler, da hun nu også er boss lige som Ronja. (Observationer, onsdag, d. 26. s. 24)

Pigerne bliver hentet kort efter skole, og leger sammen om eftermiddagen hjemme hos Silvia. Ronja er en populær pige i klassen og leger sjældent med andre end Helena og Rakel, og mange får nej, når de spørger om at være med i Ronja og Helenas leg i hulen (klatretræet). At Silvia har en legeaftale med Ronja, ser således ud til at skabe nogle særlige muligheder for Silvia i form af adgang til hulelegen. Silvia får således hjælp af Ronja til at klare optagelsesprøverne, hvilket ellers kun sker for Helena. Ronjas deltagelse er således en del af Silvias muligheder og begrænsninger for at deltage, men Silvias deltagelse er i lige så høj grad en del af Ronjas muligheder og begrænsninger for at deltage, som det blev tydeligt i forbindelse med Ronjas gå-på-line leg.

I ti-frikvarteret oplever Ronja tilsyneladende Mikaelas deltagelse som en begrænsning af hendes muligheder i legen med Silvia - det jeg også har valgt at kalde hendes rådighed over legen. Børnene skaber således gensidigt betingelser for hinandens deltagelse, både når de leger sammen, men til tider også, når de slet ikke interagerer.

Dette bliver endnu mere tydeligt den næste dag, hvor følgende finder sted.

I dansk har børnene fået til opgave at beskrive en af de andre i klassen, som de selv vælger. De skal derefter læse beskrivelserne op, og de andre skal gætte, hvem der bliver beskrevet. Vi

skal senere vende tilbage til denne seance, da jeg her vil koncentrere mig om Mikaelas deltagelse i denne aktivitet:

De første fire beskrivelser handler om tøj og hår.

Mikaela beskriver helt anderledes. Hun fortæller, at det er en der har tre e'er i sit navn, en der snart har fødselsdag, en der har et kæledyr. Efterhånden er der flere, der gætter, at det er Frederikke.

(Observationer, torsdag d. 27. s. 31)

Under beskrivelserne er flere af børnene meget optagede af, om de selv bliver beskrevet, og da Frederikke skal beskrive Melanie, sker følgende:

Frederikke beskriver: Hun er sød, og hun har lyst hår. Hun har hårbånd og lyserøde strømper på. Mikaela og Melanie sætter sig begge op på knæ og følger meget intenst med. Beskrivelsen passer på dem begge. De lyserøde strømper afgør det. Mikaela ser skuffet ud.

(Observationer, torsdag d. 27 s. 32)

Hen mod slutningen af timen konstaterer Mikaela: ”Der er ingen, der kan lide mig.” (Observationer, torsdag d. 27 s. 32). Da det efterfølgende bliver Silvias tur, har hun lavet en lang beskrivelse af Mikaela. Men det ser ud som om, at Silvias legeaftale med Ronja dagen før, gør at Mikaela nu leder efter en anden legekammerat. I slutningen af dansktimen sker følgende:

Imens de får uddelt diktator til næste uge, er der en del larm:

FREDERIKKE: Kommer du til min fødselsdag Mikaela?

MIKAELA: Ja, jeg kan godt.

BEGGE: Yaah

Mikaela svinger med sin refleks. Snakker om reflekser

FREDERIKKE: Mikaela skal vi lege sammen?

MIKAELA: Ja

FREDERIKKE: Vil du med op på gyngen?

MIKAELA; Jeg plejer altså at gå på sten. Jeg troede, du mente i SFOen.

FREDERIKKE; Men skal vi så lege sammen i SFOen?

MIKAELA. Ja. Vil du være med til at spille computer?

FREDERIKKE: Ok.

(Observationer, torsdag d. 27. s. 31)

Det ser ud til, at Mikaelas beskrivelse af Frederikke har gjort det relevant for Frederikke at spørge Mikaela, om de skal lege sammen. Jeg ser ikke Frederikke og Mikaela lege sammen andre dage. At Silvia og Ronja legede sammen dagen før, ser ud til at skabe muligheder for Frederikke for at lege med Mikaela denne dag. Silvia, som beskrev Mikaela, havde måske regnet med, at Mikaela også ville beskrive hende, da de to er bedste venner. Efterfølgende er Silvia i hvert fald meget optaget af, hvad Mikaela laver. Silvia sidder i den modsatte side af hesteskoen i forhold til Mikaela²¹, så for at følge med, er hun nødt til at rejse sig og gå hen til Mikaela.

Silvia går over til Mikaela. Lærer [Susanne] kommer over.

SUSANNE: Silvia, du skal gå over på din plads.

SILVIA. Men jeg skal altså tale med Mikaela.

(Observationer, torsdag d. 27. s. 32)

Silvia siger ikke noget til Mikaela, men står ved hendes bord et stykke tid, før hun går tilbage. I den efterfølgende time er der fællessang i gymnastiksalen, og Frederikke og Mikaela følges derned. I tolv-frikvarteret leger Silvia og Frederikke sammen med 7-8 andre børn ved girafgyngen, mens Mikaela 'går på sten', men så snart det ringer, løber Frederikke hen og finder Mikaela, og de følges ind.

Da SFO-tiden starter går Mikaela og Frederikke med Silvia bagefter ned til computerne, men de kan ikke få dem til at fungere og går derfor ned i 'hyggeren'²² i stedet. Her sker følgende:

Silvia græder fordi de to andre, Frederikke og Mikaela, har taget de to lyserøde quiltede tæpper som dyner. Hun råber vredt, at hun ikke vil have det drengagtige blå tæppe (det eneste quiltede tæppe, der er tilbage), og at hun ikke vil have drengeting.

[...]

Frederikke og Mikaela leger videre og ignorerer Silvia. Silvia ligger i den ene ende af det lille rum, Frederikkes plads i legen er i midten og Mikaela er på den anden side af Frederikke. Silvia prøver at tage Frederikkes tæppe uden at blive opdaget af de to piger, som nu leger med nogle andre ting.

MIKAELA: Jeg henter en voksen.

(Observationer, torsdag d. 27. s. 35)

²¹ Se klasseværelset indretning under "Præsentation af empirien".

²² Se beskrivelse af hyggeren i "De fysiske rammer" under "Præsentation af empirien".

At Frederikke og Mikaela har aftalt at lege sammen, bliver således en del af Silvias betingelser. Silvia leger sjældent med andre end Mikaela i SFOen, og der ser derfor ud til at være meget mere på spil for Silvia end de to lyserøde tæpper. Situationen fortsætter:

Da Mikaela kommer tilbage, siger hun, at Betina [voksen] ikke kommer. Mikaela og Frederikke begynder at lege med den blå dims²³, som Mikaela havde taget med på sin tur ud for at finde en voksen. De kaster den til hinanden. Silvia sidder i hjørnet.

SILVIA: Hvorfor må hun lege med den, når jeg ikke må? (forarget)

SILVIA: Du er ikke nogen god ven. Du er bare sådan en, der stjæler ens bedste ven!

Silvia begynder at græde voldsomt.

SILVIA: Mika, du har sagt, at Frederikke bare er dum, og at du ikke gider lege med hende! (grædende).

MIKAELA: Ja, men lige nu vil jeg godt lege med hende, for lige nu er hun faktisk ret sød. (lyder glad)

(Observationer, torsdag d. 27. s. 35-36)

Da Silvia efterfølgende igen forsøger at stjæle et af de lyserøde tæpper, lykkes det Mikaela at hente en voksen:

VOKSEN: Hvorfor skal I skændes om ét tæppe, når der er så mange tæpper? Prøv at se her (viser det blå, "drengefarvede" tæppe, som hele konflikten har spillet sig ud omkring, til Silvia). Eller det her (viser et orange fleece tæppe i en helt anden kvalitet end de quiltede tæpper).

Silvia græder stadig og gemmer hoved.

VOKSEN: Se lige på mig Oliva.

FREDERIKKE og MIKAELA: Hun hedder altså Silvia.

VOKSEN: Silvia, prøv lige at se på mig. Hvis du ikke vil snakke med mig, kan jeg ikke hjælpe dig.

Silvia siger ikke noget.

VOKSEN: Jeg skal altså også nogle andre ting, så jeg går nu. Så må du komme og sige til, hvis du kommer i tanke om, at du vil snakke med mig (mild i stemmen)

Voksen går. Silvia græder meget.

(Observationer, torsdag d. 27. s. 36)

²³ Samme blå dims som Silvia var interesseret i under legen med Ronja dagen før.

For den voksne ser det naturligt nok ud til at være en konflikt om nogle tæpper, men for Silvia handler det tilsyneladende om, at hun er bange for at miste sin bedste ven (jf. hendes udtalelse: "Du er bare sådan en, der stjæler ens bedste ven!").

At Ronja og Silvia leger sammen om onsdagen, skaber bestemte betingelser for Mikaela, da hun dermed ikke kan lege med Silvia i SFOen, som hun plejer. Som vi så, kommer Ronja grædende over til sine veninder og fortæller, at Mikaela ødelægger hendes og Silvias leg. Mikaela har formentlig forsøgt at komme ind i legen med Silvia for ikke at miste sin ven, da Mikaela ellers ikke plejer at blande sig i lege med de andre børn i frikvartererne. Om torsdagen handler Mikaela ud fra de betydninger, Ronjas leg med Silvia har fået for hende, og finder sammen med Frederikke, hvilket igen bliver en del af betingelserne både for Frederikke og for Silvia. Frederikke får mulighed for at lege med Mikaela, hvilket hun normalt ikke har, da Mikaela plejer at lege med Silvia, men Silvia oplever øjensynligt at være ved at miste sin bedste ven.

De små åbninger i retning af nye venskaber mellem hhv. Ronja og Silvia samt Mikaela og Frederikke får helt anderledes betydninger for de andre børn, som tilsyneladende oplever dem som et potentielt tab af deres bedste ven.

Stanek (2011) viser noget lignende i sine analyser af pigerne Marie og Fridas deltagelse i 0. og 1. klasse i skolen. Fridas rettethed mod andre børn end børnehavenveninden Marie, bliver for Marie til en frygt for at miste sin bedste veninde (Stanek, 2011, s. 235-239) (Vi vil vende tilbage til dette under afsnittet om "Erfaringer med perifere positioner").

Om torsdagen leger Ronja igen med sine bedste venner Helena og Rakel.

Efter at konflikten mellem Silvia, Frederikke og Mikaela er fortsat ved computerne, og i en lidt ændret version i klasselokalet og i morgensangslokalet ender det med, at Rakel slutter sig til de tre piger i en hyggekrog, og Mikaela foreslår at hende og Silvia kan finde på noget andet at lege sammen, og så kan Rakel og Frederikke få alle Littlest Pet Shop figurerne for sig selv (observationer, torsdag d. 27. s. 38).

Det kan således se ud som om, at pigernes grupperinger bliver fastholdt gennem komplekse sociale processer og i et dialektisk samspil mellem på den ene side en rettethed mod andre og på den anden side frygten for at miste den bedste ven, man oplever at have. Denne proces ser ud til at forstærkes af manglen på alternativer steder at søge hen, når de vante venskabsrelationer ikke er tilgængelige, hvilket kan gøre det relevant for pigerne at 'holde

ekstra godt fast' i deres venskaber. Disse venskaber ser imidlertid ud til at få betydning som grupperinger, der af lærerne kan identificeres som pigefnidder. At venskaber på denne måde bliver opfattet som problematiske grupperinger ser ud til at hænge sammen med de normativer om klassefællesskaber, som blev fremhævet i første del af analysen. Disse normativer om klassefællesskaber ser ud til også at blive normativer for børnenes sociale fællesskaber, hvor det således forventes, at alle skal kunne lege med alle, og man skal tage sig af hinanden. Ligeledes kan vi, ved at følge pigerne som ovenfor, se, hvordan konflikterne opstår som konsekvenser af pigernes forskellige perspektiver på situationerne. At identificere en rigtig og forkert deltagelse er da tilsyneladende også svært for den voksne, som tilkaldes i forbindelse med konflikten om tæpperne. Men det ser stadig ud som om, at konflikten opfattes som unaturlig (jf. den voksnes udtalelse: "Hvorfor skal I skændes om ét tæppe, når der er så mange tæpper?")

6.3. Adgang til sociale fællesskaber – At sige nej og lukke døre.

Som vi så i optakten omkring "Pigefnidder" forbinder klasselærer Camilla, ud over pigernes grupperinger, også pigefnidder med, at pigerne siger nej og lukker døre for hinanden. I det følgende skal vi se nærmere på, hvordan det foregår konkret, og hvilken betydning det har og får både for dem, der lukker dørene og for dem, som dørene bliver lukket for.

I indskolingen på Kristinelundsskolen findes en regel om, at man ikke må sige nej, når nogen spørger om at være med i en leg. Enkelte af børnene nævner også denne regel, når jeg spørger, om de nogensinde har prøvet at sige nej til, at andre måtte være med. Frederikke derimod fortæller mig, at hun selv har prøvet at sige nej til andre, fordi det må man godt (Interview med Frederikke, s. 2). Mit første indtryk af Frederikke er, at hun ofte får nej til at være med, men ser jeg nærmere på mine noter, kan jeg kun finde fire gange, hvor Frederikke får et nej. Det kan fx se sådan ud:

Sidst på eftermiddagen. Frederikke kommer over og spørger om hun må være med [i Ronja, Helena og Rakels leg].

HELENA: N-E-J

Frederikke sætter sig slukøret ved bordet, hvor nogle piger sidder og tegner, men accepterer åbenbart svaret. (Observationer, mandag d. 24. s. 10)

I situationen her accepterer Frederikke således et nej, men der er andre situationer, hvor hun prøver at ændre på børnenes afgørelse fx ved at inddrage en voksen:

FREDERIKKE: Må jeg være med Ronja?

RONJA: Men mig og Helena skal lave noget.

Frederikke gå op og siger det til klasselærer Camilla.

CAMILLA: Ronja, må Frederikke godt være med i jeres leg?

RONJA: Jah, men...

CAMILLA: Hørte jeg dig sige ja?

RONJA: Jeg sagde jamen... (tøver lidt)

Tid til at gå ud. Pigerne løber ud i gangen. Frederikke spørger Rakel, om de skal lege.

(Observationer, mandag d. 31. s. 51)

Her prøver Camilla at skaffe Frederikke adgang til legen ved at henvende sig til Ronja på Frederikkes vegne. Ronja tøver i sine svar, da hun tilsyneladende godt ved, at man ikke må sige nej, og situationen bliver dermed aldrig rigtig afsluttet, da Ronja trækker sit "Jeg sagde jamen" så længe, at Camilla, som er på vej til pause, ikke følger op. Og Ronja sagde jo heller ikke nej til, at Frederikke måtte være med. Men Frederikke regner tilsyneladende ikke med, at hun er med i Ronjas leg, for da hun kommer ud i gangen, spørger hun Rakel, om de skal lege. Reglen om, at man ikke må sige nej, kommer således til at handle om valg af ord, frem for en forståelse af børnenes begrundelser for hhv. at søge adgang til legen og at afgrænse legen.

Ronja fortæller mig i flere forskellige interviews, at hun helst vil lege to eller tre ad gangen. (fx interview med Ronja og Helena, side 3 og nedenstående).

AN: Kan I ikke fortælle mig én ting: Hvorfor er der nogen gange nogen, der ikke må være med? Hvorfor er det nogen gange bedst at lege, når der er nogen, der ikke er med?

RONJA: Fordi at så leger man to eller tre, og det er fint.

AN: Så det er fint at lege to eller tre?

RAKEL: Ja og så kan man bedre holde på hemmeligheder.

AN: Ok

RAKEL: Og hvis der er fem her eller 100 her, så man fortæller det rundt til dem alle sammen, det tager så lang tid, og så en... og så alle sammen fortæller det til 100 andre ik' os.

(Interview med Ronja og Rakel, s. 1)

Lege, hvor hemmeligheder er en del af 'det fælles'²⁴, egner sig således bedst til kun at lege to eller tre sammen, da det ellers tager for lang tid at dele hemmelighederne med de andre, og der er for stor risiko for, at mange kommer til at kende hemmeligheden, og den således ikke er en hemmelighed mere. Fra Ronjas og Rakels positioner ser det at sige nej til andre således ud til at være en nødvendighed for at kunne bevare en god leg.

Jeg spørger på et tidspunkt Rakel, Helena og Ronja, hvorfor de laver huler. Rakel svarer "Fordi at når man har en hule, så ved man, at man har nogen at lege med. Så kan man fx sige: Nu er jeg med i den hule, og nu er jeg med i den hule." (Observationer, fredag d. 28. s. 41). Hulerne fungerer således også som noget 'fælles', og det at være med i en hule er at være med i et socialt fællesskab. Men for at kunne fungere som fællesskab, og måske særligt fællesskab omkring hemmeligheder, er hulerne tilsyneladende nødt til at være afgrænsede²⁵. Hvis alle bare kan komme og gå, er det svært at holde styr på, hvornår man 'er med' i en bestemt hule. Men hvor afgrænsninger får betydning af muligheder for bestemte lege for Ronja, Rakel og Helena, får de betydning af begrænsninger for at deltage i sociale fællesskaber for andre.

At andre siger nej til Frederikke stiller således bestemte betingelser for Frederikke, men det determinerer ikke hendes videre handlinger. Frederikke handler i forehold til at sine betingelser i form af muligheder og begrænsninger og forsøger at ændre dem ved i stedet at spørge Rakel, om de to skal lege sammen (jf situationen, hvor klasselærer Camilla involveres).

Under et interview spørger jeg Frederikke, hvad man gør, når man ikke må være med:

AN: Og har du nogen sinde oplevet ikke at måtte være med?

FREDERIKKE: Ja mange gange.

AN: Hvad gør man så, når man ikke må være med?

FREDERIKKE: Så går man bare alene rundt og spørger nogen igen.

AN: Så går du bare lidt rundt?

FREDERIKKE: Ja, og spørger nogen af de samme igen.

²⁴ Vi vil se mere på 'det fælles' i afsnittet: "Rådighed og Det fælles i legen – At ville eller ikke ville lege det samme"

²⁵ Vi skal se mere på hulelegene under afsnittet "Rådighed og Det fælles i legen – At ville eller ikke ville lege det samme"

AN: Bliver man så helt vildt ked af det, eller prøver man bare noget andet?

FREDERIKKE: Så bliver man helt vildt ked af det.

AN: OK. Og så går man rundt og finder nogen andre.

FREDERIKKE: Ja.

(Interview med Frederikke s. 2)

At ”gå rundt alene og spørge nogen igen” er således en af de handlemuligheder, Frederikke oplever, når hun ikke må være med i en leg.

Men at Frederikke ’kun’ får ’nej’ fire gange, betyder ikke, at Frederikke oplever sig som værende med, på alle andre tidspunkter. Faktisk sker det jævnlige, at Frederikke slet ikke får et svar, når hun forsøger at være med.

Jeg vil her tage dele ud af en længere sekvens, der starter med morgenløb (se ”Skoledagens rytme” under ”Præsentation af empirien”) og strækker sig over ca. 35 minutter, for at vise, hvordan Frederikke igen og igen ’ikke får nej’ til at være med. Det er sjældent så tydeligt som her, men jeg har flere steder i mine noter skrevet, at ”ingen svare” eller ”... svarer ikke”, når Frederikke taler.

Da vi skal løbe spørger Frederikke flere gange Liva og Melanie om de skal følges. De svare ikke. Efter utallige forsøg siger Liva:

LIVA: Altså hvis ikke jeg er der, så er det fordi jeg ikke venter.

Frederikke løber ud i garderoben, tager gummistøvler på og spæner ud af døren. Hun stopper udenfor, hvor Melanie står og venter på Liva. (Observationer, mandag d. 31. s. 49)

Frederikke skynder sig ud for at være klar, når de andre løber. Det virker som om, at Frederikke prøver at være på forkant, for at kunne være med. Liva og de piger, der følges med hende, tager sig imidlertid god tid, måske for at Frederikke skal tro, at de er løbet (jf. Livas kommentar om, at hvis hun ikke er der, er det fordi, hun ikke venter). Forløbet fortsætter således:

Liva, Rebekka, Silvia og Emma kommer ud. Frederikke har ikke set, at Liva er med og spørger efter hende.

LIVA: Jeg er her (irriteret)

Vi løber af sted. Rebekka, Liva og Melanie forrest og Frederikke bagefter. Hun råber det første stykke:

FREDERIKKE: Liva må jeg være med... Må jeg være med Liva-a

Liva svare ikke og Frederikke holder op med at råbe. Løber bare efter de andre. Frederikke må flere gange gå, men prøver at få vejret og løbe videre. (Observationer, mandag d. 31. s. 50)

Efter at have råbt adskillige gange uden svar stopper Frederikke med at råbe. Måske fordi hun er kommet bagud, og derfor alligevel ikke kan høre svaret, eller måske fordi det begynder at virke nyttesløst. I sin ph.d.-afhandling *Børn i Fokus* om betydningsdannelse blandt børn taler Eva Gulløv ud fra Bourdieu om vigtigheden af at indtænke tid og tempo i en analyse af praksis.

Denne tempodimension ses f.eks. når børnene ikke reagerer på hinandens forespørgsler eller ikke kommer tilbage til en aktivitet de har forladt. At overhøre et spørgsmål er en måde at udtrykke social position. (Gulløv, 1998, s. 117)

Når Liva ikke svarer er det således også en måde at udtrykke sig på, og tilsyneladende en måde, der ofte tages i brug over for netop Frederikke. Det ser ud som om, at Liva faktisk ikke har lyst til at følges med Frederikke, men prøver at undgå at sige nej, da det er imod reglerne og potentiel kan 'siges til en voksen'. Efter første time sker følgende:

I pausen følger Frederikke efter Melanie og Liva ud. Hun spørger flere gange, om hun må være med, men får ikke noget svar. Til sidst giver hun op og går ind i klassen og kigger lidt rundt. Hun spørger mig, om jeg vil være med til vendespil. (mandag d. 31. side 50)

At 'overhøre' Frederikkes spørgsmål bliver altså en måde at sige nej til Frederikke, men en meget langvarig måde, som stiller nogle bestemte betingelser for Frederikkes deltagelse. Frederikke ender med at bruge næsten 45 minutter på at spørge Liva, om hun må være med, da kontaktforsøgene starter ved slutningen af morgensang.

De manglende svar fra Liva kommer fra mit perspektiv til at ligne en dobbelt begrænsning af Frederikkes muligheder for at deltage, da de både fungerer som en måde at sige nej på, men samtidig ser ud til at få en tvetydig betydning for Frederikke, så hun bliver ved med at søge fællesskabet med Liva og Melanie.

Reglen om, at man ikke må sige nej, stiller således betingelser for eleverne, der gør det nødvendigt at finde andre og ofte mere uklare måder at kommunikere nej på, som kan få tvetydige betydninger for dem, der kommunikeres til.

Men reglen kan også gøre det svært for børnene at forklare deres oplevelse af vanskeligheder i forhold til at være med for lærere eller forældre. Sidstnævnte pointe indikeres også i interviewet med klasselærer Camilla, som fortæller om Frederikke:

Hun har meget svært ved at finde en måde at kontakte de andre piger på, om de vil lege med hende. Og hun kommer tit og siger, og det ved jeg ikke rigtig, hvor meget der er i, for forældrene siger, at derhjemme er der altid nogen at lege med, men hun kommer tit og siger, når vi skal starte et frikvarter, 'jeg har ikke nogen at lege med'. Øhm, men hvor meget og hvor lidt der er i det, det... jeg tænker tit, at hun finder nogen at lege med alligevel. (Interview med klasselærer, s. 7-8)

Reglen får således ikke den inkluderende effekt, som den var tiltænkt, men ser i stedet ud til at få begrænsende betydning for eleverne. Elevernes manglende muligheder for at kommunikere om problemet gør, at problemet lettere bliver overset af lærerne, og håndhævelsen af reglen kommer til at dreje sig om ord (jf. klasselærerens interveneren med ordene: ”hørte jeg dig sige ja?”). Reglen fordrer således ikke en forståelse af elevernes begrundelser for ikke at ville lege med hinanden.

Christiansen og Hohnen skriver om konsekvenserne af sidemakkerfællesskabet, der ser ud til at fungere som normativer for klassefællesskabet på Kristinelundsskolen:

Omfanget og betydningen af sociale grupperinger forbliver implicit i denne kontekst, fordi den samtidig er domineret af en kulturel ideologi om ”lighed” og ”enshed”. Sociale grupperinger og de konsekvenser, som de har for nogle børn, er i et vist omfang ”sociale usynlige”, fordi den kulturelle ideologi om enshed og lighed indebærer, at manglende kontakt til andre børn ikke er ”til diskussion”.

(Christiansen og Hohnen, 2002, s. 100)

Problemerne omkring piger, der siger nej og lukker døre som i ovenstående eksempler, bliver, som vi tidligere har set, af klasselæreren genkendt som pigefnidder (interview med klasselærer, s. 2), hvilket ser ud til at grunde i de betingelser skolen stiller til rådighed for, dels at eleverne kan afgrænse deres legefællesskaber, og dels at de kan bringe disse problemer op. Lærerne fremhæver selv i forbindelse med min tilstedeværelse, at de jo ikke ser, hvad der sker i frikvartererne (se bl.a. interview med klasselærer, s. 3), og det kan se ud til, at deres

forestillinger om børns adgang til fællesskaber i stedet er præget af en forestilling om, at lige ret til at være med (jf. reglen om ikke at sige nej) giver børnene ens adgang til fællesskaber.

6.4. Erfaringer med perifere positioner – At skælde ud på hinanden

Med farer for at drive over i noget, der kan minde om en individualisering af Frederikkes problemer, vil jeg her se nærmere på nogle sociale dynamikker omkring Frederikke og hendes muligheder for at deltage i skolen. Som vi så i optakten om "Pigefnidder" forbinder Frederikke de mange konflikter med, at børnene skælder ud på hinanden, og det kan se ud som om, at Frederikke i den forbindelse oplever vanskeligheder, som kan eksponere nogle af de mere generelle dynamikker, der ligger bag kategoriseringer af pigefnidder. Når jeg i det følgende taler om perifere positioner, adskiller dette sig fra Lave og Wengers (2003) brug af begrebet ved ikke at indebære en forventet bevægelse mod fuld deltagelse. Det kan i stedet se ud som om, at nogle former for sociale dynamikker netop kan fastholde betydninger af børns handlinger, så de igen og igen befinder sig i perifere positioner.

Klasselærer Camillas beskrivelser af Frederikke handler om individuelle træk ved hende, der gør hende "lidt speciel", og især om, hvordan "Hun SØGER opmærksomhed" (interview med klasselærer, s. 7) og ofte indtager "sådan en offerrolle, eller hvad kan man sige, hvor hun... hvor hun synes, noget, de andre har gjort eller sagt, er meget uretfærdigt, så det simpelthen er lige ved, at være hendes verden er ved at gå under" (interview med klasselærer s. 7).

Som følge heraf ser det også ud til, at Frederikkes fortællinger om sine oplevelser af problemer ofte tages som lidt overdrevne eller misvisende. Fx så vi i afsnittet om "Adgang til sociale fællesskaber – At sige nej og lukke døre", hvordan Camillas opfattelse af Frederikkes henvendelse om, at hun ikke har nogen at lege med, blev, "det ved jeg ikke rigtig, hvor meget der er i" (interview med klasselærer, s. 7).

Camilla fortæller også om en episode, samme dag som interviewet finder sted, hvor Frederikke er blevet meget oprevet og sur over, at Gustav er kommet til at læse forkert på en planche med tegninger af og navne på Frederikkes familie.

CAMILLA: Hun sidder simpelthen og... hvor jeg siger til hende, at det synes jeg var lidt noget pjat at blive sur over. Men så siger hun så til sidst, 'men det var

heller ikke det'. Og hvor jeg så siger til hende, 'men så kan du komme op til mig og fortælle mig, hvad det så var, der var sket, eller vi kan gå ud og snakke om det'. Det ville hun så ikke. Så det var sikkert det, ellers så vidste hun ikke lige, hvad hun ellers skulle... finde på. (Interview med klasselærer, s. 8)

Frederikkens kommentar om, at "det var heller ikke det", får her en betydning i retning af, at hun ikke ved, hvordan hun skal klare sig ud af situationen (jf også det videre interview). Men som vi så i afsnittet om "Børns venskaber som betingelser – Pigernes grupperinger" kan det, der for de voksne ligner en konflikt om et lyserødt tæppe, forbindes til frygten for at miste sin bedste ven. På samme måde kan man forestille sig, at Frederikkens reaktion ikke alene er en reaktion på det netop hændte, men en reaktion ud fra erfaringer med at deltage i perifere positioner. Gustavs handlinger får tilsyneladende betydning for Frederikke som en marginaliserende bevægelse, og det ser ud til at være ud fra denne betydning, at Frederikke handler. Når Frederikke efterfølgende får mulighed for at fortælle, "hvad det så var, der var sket", ser det derfor heller ikke ud til at være muligt for Frederikke at udpege en bestemt hændelse som begrundelse for hendes handlinger.

Stanek (2011) konkluderer i en opsamling omkring relevant viden om børn, at netop børns erfaringer med deltagelse i fællesskaber er "det betydningsfulde, som børn bringer med sig ind i skolen." (Stanek, 2011, s. 275). Og nogle linjer længere nede:

Det ser ud til, at børn med erfaringer for at perifere deltagelsesmuligheder tilkommer dem, kan komme til at benytte sig af uhensigtsmæssige deltagelsesmåder i forsøget på at skabe eller bevare mere centrale deltagelsesmuligheder. (Stanek, 2011, s. 275)

I Staneks analyser handler det bl.a. om Marie, der har svært ved at deltage i undervisningen, pga. sin rettedhed mod veninden Frida, som er begyndt at lege med andre børn, og hvordan Marie tilsyneladende bliver forvirret over Fridas signaler og reagerer ved at blive gal, råbe højt og sige grimme ting til de andre børn, hvorved Frida bliver endnu mere afvisende overfor hende.

At Frederikkens reaktion får betydning som "noget pjat", ser ud til at foregår i et dialektisk samspil, mellem Frederikkens måder at deltage på ud fra hendes oplevelser af muligheder og måske især begrænsninger, og de betydninger Frederikkens deltagelse får for lærerne og de andre børn.

Frederikkes deltagelse i timerne er ofte både synlig og hørbar: Nedenstående er et længere eksempel fra en matematiktime, som jeg har inddraget som en længere sekvens for at vise det kontinuerlige i Frederikkes fortællinger, og hvordan hun jævnligt overhøres af Camilla.

Frederikke går i gang. Fortæller højt, da hun har skrevet det første stykke op. Regner lidt. Fortæller, at det er mærkeligt, at hendes blyant ikke er spidset. Hun har lige spidset hele penalhuset. Ingen reagerer.

Frederikke snakker lidt med Lennard. Rakel går op og viser sine stykker.

CAMILLA. "Rigtig rigtig flot Rakel".

Frederikke spidser sin blyant og snakker med Lennard imens.

Siger noget til Gustav og går videre med regnestykkerne.

FREDERIKKE: Camilla matematik er altså kedeligt lige nu.

CAMILLA: Nå!

Gustav prikker til hende

FREDERIKKE: Av Gustav altså!

Hun regner videre.

FREDERIKKE: Camilla Gustav slår med sin blyant.

(Camilla reagerer ikke)

FREDERIKKE: Camilla, jeg kan altså ikke have dem alle sammen på en side.

CAMILLA: Det er i orden, så går du bare videre på næste side.

RAKEL: Må man godt gå til næste side, når man har lavet ti? Viser sit hæfte.

CAMILLA. Nej, forsæt du bare, så længe der er plads.

FREDERIKKE: Camilla, hvad hvis det bliver ti, skal man så bare skrive 0 og så 1 oppe for oven?

CAMILLA. Ja.

[...]

Frederikke skriver videre:

FREDERIKKE: Camilla, det er altså lidt indviklet. Camilla, jeg kan næsten ikke se tallene.

Kravler ned fra sin stol og leder efter noget i sin taske. Går over og leder i sin kasse.

FREDERIKKE: Camilla, det [regnehæftet] ligger nok der hjemme. Jeg har bare ikke set det.

CAMILLA: Nej, men så må du hjem og lede efter det.

FREDERIKKE: Det er bare ret indviklet at se, hvor man er kommet til (når man skriver på et papir uden tern).

(Observationer, mandag d. 31. s. 52-53).

Frederikke fortæller ofte, hvad hun gør, og hvad hun oplever undervejs i timerne, og det er langt fra altid, at nogen reagerer på hendes fortællinger. Hun stiller også ofte spørgsmål, som hun tilsyneladende godt selv kender svaret på, som ovenfor hvor hun spørger: ”Camilla, hvad hvis det bliver ti, skal man så bare skrive 0 og så 1 oppe for oven?”

En stor del af tiden deltager Frederikke således i undervisningen og skoleopgaverne på en måde, der tilsyneladende hele tiden forsøger at involvere andre.

Men Frederikkes måde at deltage på, ser ud til at få en helt anden betydning. Frederikke bliver ikke hørt eller får i hvert fald ikke altid svar. Nedenstående eksempel er fra en billedkunst-time, hvor børnene skal folde et papir og klippe snefnug-mønstre i papiret. Sekvensen er ligeledes en længere udgave for at vise, at det ikke kun drejer sig om interaktioner med Camilla, som ovenfor:

FREDERIKKE: Er det sådan her? (taler tilsyneladende til læreren, men ingen svarer. Hun kigger ned på det, hun er ved at klippe, imens hun taler).

FREDERIKKE: Er denne her god nok?... Hvordan skal jeg gøre? (igen til læreren, men kigger på sin klipning imens, og ingen svarer. Hun virker ikke umiddelbart irriteret over, at ingen svarer, men næsten som om hun halvvejs taler med sig selv).

FREDERIKKE: Ej se lige her! Nu havde jeg gjort mig så umage. ØV! (holder det klippede op foran sig og kigger på det)

Hun ser sig lidt omkring og opdager, at det går væsentligt bedre for Ronja, og at Ronja klipper cirklen ud, før hun folder papiret.

FREDERIKKE: Ronja havde du klippet din rund først? (Kigger på Ronja, mens hun taler, men Ronja svare ikke)

Hun prøver at klippe en rund, før hun folder den.

FREDERIKKE: Se Ronja, det lykkedes. (Hun holder en cirkel op. Ronja løfter hoved og kigger på Frederikke, men svare ikke)

Frederikke går ind til midten for at hente et nyt papir. Da hun går forbi Ronja, siger hun: ”Alle mine to har jeg gjort forkert”.

Med et nyt papir i hånden går hun til indersiden af sit bord. Læreren står lige ved siden af ved Gustav’ plads.

Frederikke samler en cirkel op fra bordet og spørger: ”Er denne her for lille?”

LÆRER: "Nej, det er den, jeg lige har klippet"

FREDERIKKE: Men den er jo ikke til mig, er den?

LÆRER: Jo, den må du gerne bruge.

FREDERIKKE: Ok, tak for det.

LÆRER: Så kan du jo klippe efter den.

Frederikke går i gang med at tegne rundt om cirklen.

FREDERIKKE: Laila [lærer], tusind tak for det gode råd.

FREDERIKKE: Gustav du må gerne bruge denne her (viser Gustav, den hun har fået af læreren. Gustav reagerer ikke).

FREDERIKKE: Gustav, vi bruger den her til skabelon (Gustav svare stadig ikke).

FREDERIKKE: Laila, Gustav og mig bruger denne her til skabelon.

LÆRER (fra katederet): Ja

GUSTAV (kigger op): Hov, det er jo den, jeg har fået.

FREDERIKKE: Men så kan du jo bare tegne en ny.

(Observationer, onsdag d. 26. s. 19-20)

Det kan se ud som om, at Frederikke med sine fortællinger forsøger at vise, at hun *er med* i det faglige fællesskab, men fortællingerne får tilsyneladende betydning af at være noget, man ikke behøver svare på, måske endda irrelevante eller uinteressante for de andre børn og lærere.

Højholt (2001) viser, hvordan betydningen af handlinger fra udskilte positioner til tider bliver låst. Højholts eksempler drejer sig hovedsageligt om drenge, der kommer i konflikter med andre børn, og efter læreren opfattelse ikke kan finde ud af at deltage i undervisningen, men noget lignende ser ud til at gøre sig gældende for Frederikke. Hendes mange initiativer i form af at spørge om hun må være med, fortælle de andre om hvad hun laver, og som vi skal se i næste afsnit at tage ting med hjemmefra, ligner ofte forsøg på at ændre på sine muligheder for deltagelse ud fra erfaringer med perifere positioner. Men for lærerne og de andre børn i klassen ser det ud til at få betydning som irrelevante deltagelsesmåder, der ikke altid behøver blive taget seriøst, eller som de andre forsøger at udtrykke sig overfor netop ved ikke at svare (jf. Gulløvs pointering af tempodimensionen, som vi så i afsnittet om "Adgang til sociale fællesskaber – At sige nej og lukke døre"). Dette giver imidlertid måske Frederikke grund til at forstærke sin indsats og spørge og fortælle endnu mere. At de andre børn også er en del af

denne bevægelse ses både i situationen i billedkunsttimen, men også i Camillas fortællinger om situationen med Gustav, der læste forkert:

CAMILLA: Ja og det er nemlig der, jeg oplever nogen gange også, når hun har rodet sig ud i sådan noget, så bliver hun tit fanget af de andre elever, for de går alligevel kun i anden klasse, så de fleste af dem er ærlige og siger, 'ok, det gjorde jeg', eller siger 'nej det var altså ikke det'. Og hun kan nogen gange komme i modvind, hvis der sidder næsten 20 børn og siger, 'nej det var ikke det, der skete Frederikke'. Og så kommer hun selv lidt i klemme, for så er hun egentlig røget lidt ud af en tangent, hun ikke kan hale i land igen ik'os. (Interview med klasselærer, s. 8)

Eksemplerne ovenfor handler om nogle af de sociale dynamikker, der omgiver Frederikke, og hvordan hun tager del i dem og forsøger at ændre dem.

Men de handler også om normativer for, hvordan man deltager i klassefællesskabet. Når de andre ikke reagerer på Frederikkes fortællinger, når hun kommer "i modvind", når hun får at vide, at hendes reaktion er lidt noget pjat, og når hun udpeges som en, der SØGER opmærksomhed, siger det ligeledes noget om, hvordan deltagelse i klassefællesskabet *bør* være, ud fra normativer om, hvordan klassefællesskabet fungerer. Og som vi også så i afsnittet om "Adgang til sociale fællesskaber – Om at sige nej og lukke døre", kan disse normativer om klassefællesskabet gøre det svært for eleverne at tale med de voksne om problemer med at være med.

Som vi har set, accepterer Frederikke ikke altid positionen som perifer deltager, men prøver ofte at ændre på sine muligheder for at være med. En af de måder Frederikke nogen gange får en mere central position på, er ved at tage spændende ting med hjemmefra, som vi bl.a. skal se i det følgende.

6.5. Rådighed og Det fælles i legen – Om at ville eller ikke ville lege det samme

Ud fra Ronjas udtalelse i afsnittet om "Pigefnidder" vil jeg her se nærmere på det at ville eller ikke ville lege det samme. 'Det fælles' i legen bliver her centralt i forhold til børnenes oplevelse af at lege sammen, samt børnenes rådighed over legen, og hvordan de andre børn bliver en del af deres muligheder og begrænsninger. Dette skal gerne pege i retning af, hvordan lege fungere som fællesskaber, og hvordan forskellige lege stiller forskellige

betingelser for børnenes deltagelse. Dermed er det også forskelligt hvilke lege, der lægger op til deltagemåder, som potentielt kan genkendes som pigefnidder.

Vi starter en dag, hvor Frederikke har taget en blå dims²⁶ med hjemmefra. Første gang hun tager den frem, er der ikke rigtig nogen, der er interesseret i at se den, da de andre hellere vil se den figur, Melanie har med fra sin ferie i udlandet. Men i det efterfølgende frikvarter sker følgende:

I frikvarteret tager Frederikke sin ting frem igen. Denne gang er både Rebekka, Liva, Silvia, Ronja og et par drenge meget interesserede. De spørger alle, om de må prøve den. Drengene mister hurtigt interessen, da de får et nej, så de løber ud. Silvia og Rebekka bliver ved med at spørge, og alle fire piger løber efter Frederikke ud i fællesrummet, mens hun råber, "I må ikke tage den!"

Ronja kalder på Silvia, og de kravler sammen op i en vindueskarm, hvorfra de kan gå på line på en radiator langs væggen. Ronja virker ret ligeglad med Frederikkes dims, men Silvia er tydeligt interesseret. Rebekka og Liva jager Frederikke rundt i fællesrummet, og Silvia følger dem med øjnene. Hun råber, om ikke hun må prøve at holde den, hver gang de nærmer sig hende og Ronja. Ronja bliver ved med at kalde på Silvia for at få hende til at følge med i gå-på-line-legen i stedet for at se efter Frederikkes dims. Det lykkes for det meste Ronja at få Silvia med videre, indtil næste gang de andre piger nærmer sig dem (Observationer, onsdag d. 26. s. 19).

Her ser ud til at foregå to lege samtidig. Dels jagten på den blå dims og dels en gå-på-line leg. Men Ronja og Silvia er tilsyneladende ikke helt enige om, hvad de leger, og det sociale fællesskab om at gå på line er flere gange ved at opløses. Til gengæld har Frederikke, ved at tage en ting med hjemmefra, fået en central placering i et legefællesskab. Situationen fortsætter således:

Efter et stykke tid får Silvia, til min store overraskelse, lov til at røre ved dimsen, men hun må ikke tage den på armen, sådan som Frederikke har gjort. Rebekka får stadig ikke lov at røre den. Det ringer ind. På vej ind til time plager både Silvia og Rebekka videre, om ikke de må prøve at røre den og have den rundt om armen. Liva følger bare med. Silvia får lov til at prøve at have den på armen, men ikke Rebekka. (Observationer, onsdag d. 26. s. 19)

²⁶ Den blå dims er beskrevet i starten af afsnittet "Børns venskaber som betingelser. Pigernes grupperinger".

Det kommer bag på mig, at Silvia får lov at røre og prøve den blå dims, fordi at Frederikke og Silvia dagen før var i en stor konflikt, og Frederikke fortalte mig, at de har været uvenner siden 0. klasse. Men det er tilsyneladende heller ikke 'legen med' den blå dims, der er det fælles, men det at 'jagte' den blå dims. Og måske lader Frederikke Silvia prøve den blå dims i erkendelse af, at denne jagt på den blå dims kun kan fungere som 'det fælles' i legen, hvis den blå dims ikke bliver for uopnåelig. En anden udlægning kunne være, at det er et forsøg på at få Silvia med i jagten på den blå dims frem for gå-på-line legen. I begge tilfælde bevarer Frederikke tilsyneladende sin store rådighed over legen i form af handlemuligheder i forhold til at præge legen i den retning, hun ønsker det.

De to lege kan begge ses som sociale fællesskaber, der holdes sammen af børnenes handlinger og rettet mod det fælles i legen, og da Silvia derfor ikke længere er rettet mod det at gå på line og i stedet jagter Frederikke og den blå dims ind i klasselokalet, da det ringer, kan gå-på-line legen siges at være opløst, hvorimod jagten på den blå dims fortsætter, indtil læreren beder eleverne rette sig mod undervisning. I jagten på den blå dims ser forhandlinger af det fælles også ud til at være overflødige, hvorimod Ronja flere gange verbalt prøver at forhandle med Silvia om, hvad det er, de er sammen om.

Under afsnittet "Adgang til sociale fællesskaber" så vi, hvordan Frederikke blev ved med at spørge Liva, om hun måtte være med. At følges med de andre var tilsyneladende ikke nok til, at Frederikke oplevede sig som en del af det sociale fællesskab, da hun jo fysisk var sammen med dem under stort set hele forløbet. Men at følges med de andre gav tilsyneladende heller ikke adgang til det fælles, som de andre piger var sammen om. I modsætning til jagten på den blå dims og gå-på-line legen ovenfor, er det fælles i pigegruppen med Liva mindre tydeligt for andre, og måske derfor vanskeligere at være med i uden at blive aktivt inkluderet og få det fælles forklaret. Det fælles ser her i højere grad ud til at handle om, hvad man snakker om og i nogle tilfælde, hvor man går hen, når man 'går sammen' (jf. Observationer, mandag d. 24. s. 6).

Hvor Frederikke ofte søger at komme med i lege med mange forskellige og fortæller, at hun godt kan lide at lege med mange på en gang, leger Ronja oftest med Helena og Rakel. De har nogle 'huler' i form af klatretræer, som legene foregår i, og hvor der er meget begrænset adgang for andre.

Ronja instruerer mig i, hvordan man skal gøre for at blive medlem af hulen. Man skal klatre op og hoppe ned fra en bestemt gren. Det gør jeg, og Ronja

jubler, at jeg nu er medlem af hulen. Silvia klatrer også rundt i træet og prøver at komme op og hoppe ned det sted, hvor jeg gjorde. Ronja hjælper hende.

(tirsdag d. 25. side 12)

For børnene er det ikke altid så let, og flere børn har svært ved at klare optagelsesprøverne. Det er tilsyneladende heller ikke altid nok at gennemføre optagelsesprøven én gang. Den næste dag bliver jeg præsenteret for en ny prøve, for at man må være i hulen.

Ronja hjælper Silvia med at komme op i midten af træet og over at hænge i en tagrende på skuret ved siden af.

RONJA: Hvis man kan det og kan hoppe ned derfra er man boss i hulen. Hvis man kan kravle op derovre og hoppe ned, er man medlem i hulen, men hvis man kan kravle op her og over i tagrenden og hoppe ned, er man boss. Kom nu Silvia, du kan godt!

Silvia klarer det lige. Begge piger jubler, da hun nu også er boss ligesom Ronja.

Jeg klatrer op i træet og sætter mig.

[...]

Rakel og Helena kravler også op i hulen / træet. Rakel går ud på nogle grene fra en nærliggende busk og fortæller, at man kan hoppe ned, hvis man tør.

RONJA: Hvis man kan det, må man være oppe i hulen. Tror du, at du tør? (henvendt til mig)

Jeg kravler ud på grenene og gør Rakel opmærksom på, at grenene nok svirper op, når jeg hopper af. Jeg vejer jo en del mere, end de gør. Rakel bliver stående lige neden for busken, og jeg hopper ned.

HELENA og RONJA (jubler): nu er du også medlem af hulen. (Onsdag d. 26. side 24-25)

At blive medlem af hulen er således noget, man skal klare flere gange, og for nogen ser det ud til at være hver gang, man gerne vil være med. Om fredagen bliver jeg introduceret til ”den gamle hule”, som er et andet klatretræ, og her får jeg at vide, at man skal gøre nogle bestemte ting i en hel uge for at få nøglerne og være med i hulen (Fredag d. 28, side 41). Når man er med i hulen og godt kan gennemføre optagelsesprøverne eller får hjælp til dem, er de mange krav tilsyneladende bare en del af legen, og som vi så ovenfor hjælper Ronja flere gange Silvia med at klare det, hun ikke selv kan. Optagelsesprøverne kommer således til at fungere som ’det fælles’, pigerne er sammen om.

Ronja ser ud til at have stor rådighed over legene i hulen, og blandt Helena, Rakel og Ronja opstår der sjældent konflikter, når de leger i hulerne. Man kan således tro, at hule-legene bliver opfattet af de voksne som gode lege, hvor der sjældent opstår pigefnidder.

Men også her bliver skolens normativer om klassefællesskaber relevante som betingelser for børnenes sociale fællesskaber. At skolen har normativer om klassefællesskabet som et sted, hvor man tager sig af hinanden, og hvor alle vil hinanden det godt og er lige, gør tilsyneladende nogen lege mere legitime end andre. Klasselærer Camilla har således et lidt anderledes perspektiv optagelsesprøverne.

CAMILLA: [...] Det problem med det hule-værk der. På et tidspunkt der eskalerede det helt, ja det ved jeg sørme ikke, om de stadig har sådan nogen regler, men der var det sådan noget med, at man skulle hoppe ned fra en eller anden gren på en bestemt måde i en uge hvert frikvarter for at måtte have lov til at være med.

[...]

CAMILLA: og så måtte nogen kun, hvis man kunne noget, så måtte man være i lidt af hulen, og hvis man så kunne det hele, så måtte man være i hele hulen (griner)

AN: Ja

CAMILLA: Så det var noget, noget frygtelig noget. (Interview med klasselærer, s. 11)

At dømme på Camillas udsagn er det altså ikke alle, der får den hjælp, som Silvia får²⁷, og det ser ud som om, at optagelsesprøverne også bliver brugt til at begrænse adgangen til fællesskabet omkring hulerne. Hulelegene med optagelsesprøverne som en del af det fælles, er tilsyneladende ikke en legitim måde at lege på i skolen, og klasselærer Camilla fremhæver da også legene som en af grundene til de mange konflikter i klasse (Interview med klasselærer, s. 3). Ronja og hendes forældre er flere gange blevet konfronteret af lærere og SFO-pædagoger, som oplever det som problematisk, at Ronja og Helena leger så meget sammen og ofte ikke vil lukke andre ind i legen, bortset fra Rakel. At de voksne henvender sig til Ronja og hendes forældre hænger sammen med, at de oplever, at Ronja ”styrer” Helena, og at det er Ronja, der bestemmer, hvem der skal have adgang til legene (Interview

²⁷ At Silvia får hjælp hænger måske sammen med den legeaftale Ronja og Silvia har om onsdagen (se afsnittet om ”Børns venskaber som betingelser – Pigernes grupperinger”), da Silvia den efterfølgende uge får nej til at være med i hulen.

med klasselærer s. 6-7). Lærernes rettethed mod bestemte normativer for klassefællesskabet skaber således begrænsninger for Ronja og Helena, ved at hulelegene bliver opfattet som en form for illegitim deltagelse. Vi skal se mere på dette i det følgende.

6.5.1. Normativer for fællesskaber og hemmeligheder som det fælles

Bronwyn Davies og en række andre kvindelige poststrukturalistiske forskere viser i artiklen "Becoming Schoolgirls: the ambivalent project of subjectification", hvordan det, at leve op til diskurser om "den gode skolepige", på en gang er at opfatte som at underordne sig (submission) og at mestre (mastery) diskurserne, i en søgen efter lærerens anerkendende blikke (Davies et al., 2006, s. 17). At 'gøre' 'god skolepige' er således at mestre diskurserne dvs. kende dem og handle 'korrekt' i forhold til dem, hvorved man samtidig underlægger sig dem, og de får magt over en i 'foucaultsk' forstand.

Ud fra Davies' et al. (2006) blev jeg opmærksom på, at Ronja i to forskellige interviews fremhæver lektierne som hhv. det bedste og det vigtigste i skolen (Interview med Ronja og Helena, s. 2, samt interview med Ronja og Emma s. 1). Ligeledes fortæller Ronja, at frikvartererne er det dårligste ved skolen: "Fordi der lærer man ikke noget, der leger man bare" (Interview med Ronja og Helena, s. 3). Ronja er utrolig dygtig i skolen og får ofte ros for sin indsats i både dansk og matematik, hvilket formentlig er en del af grunden til, at hun fremhæver lektierne som det bedste. Men det ser lidt anderledes ud med legene i frikvartererne.

Som vi så i slutningen af afsnittet ovenfor bliver Ronja og hendes forældre konfronteret med Ronjas deltagelse i frikvartererne. Ronja fortæller selv i et interview om, hvordan hende og Rakel i 1. klasse ikke måtte lege sammen mere, fordi de fjollede for meget sammen (Interview med Ronja og Helena, s. 1). Ligeledes fortæller klasselærer Camilla både om samme episode, hvor Rakel og Ronja var for meget sammen, og om at Ronja og hendes forældre nu bliver konfronteret med Ronjas forhold til Helena, fordi de to er for meget sammen og ikke vil lukke andre ind i legen (interview med klasselærer, s. 6-7).

Camilla fortæller også, at Ronja tilsyneladende ikke selv oplever sin opførsel som et problem (interview med klasselærer s. 7), men noget kan tyde på, at lærernes rettethed mod normativer

om klassefællesskabet gør bestemte deltagemåder relevante for Ronja. Deltagemåder, der kan genkendes som pigefnidder.

Som vi så i afsnittet ”Adgang til sociale fællesskaber – At sige nej og lukke døre”, fortæller Ronja og Rakel om at lege noget med hemmeligheder (interview med Ronja og Rakel, s. 1). Når jeg er sammen med pigerne i deres huler, oplever jeg ikke pigerne snakke om noget, der fra mit perspektiv ligner hemmeligheder, men det sker en enkelt gang, at Ronja trækker Helena over i et hjørne og siger til mig, at det her skal jeg ikke lige høre (Observationer, fredag d. 28. s. 47). Dette sker i forbindelse med en konflikt mellem Helena, Ronja og et par andre piger, hvorefter Helena og Ronja sniger sig væk og leger sammen resten af dagen uden andre²⁸. Da jeg sidst på eftermiddagen får mulighed for at spørge Ronja til episoden, fortæller hun følgende:

AN: Hvad sagde de andre til, at I sneg jer ud der fra for eksempel?

RONJA: Men de opdagede det ikke.

[...]

RONJA: De opdagede det slet ikke. De sad jo derinde med det der klæde ud tøj over.

AN: Hvad så? Bliver de så sure senere eller?

RONJA: Det ved jeg ikke.

(Interview med Ronja og Emma, s. 3)

Det kan således se ud som om, at nogle af Ronjas hemmeligheder bl.a. handler om, hvordan man kan komme til at lege sammen, uden at andre er med. At dette skal holdes hemmeligt kan ses som en måde at leve op til normativer for klassefællesskaber og for det, Bronwyn Davies et al. (2006) kalder ”den gode skolepige”.

Davies et al. viser i et eksempel, hvordan en pige, der normalt bliver anerkendt af lærerne som en dygtig skolepige, fremprovokerer et anfald af næseblod for ikke at vise, at hun ikke kan svare på spørgsmålene i en prøve (Davies et al., 2006, s. 31-32). Da hun efterfølgende bliver tilbudt at tage prøven om, hvilket hun forventes gerne at ville i kraft af sin position som ’dygtig skolepige’, takker hun ydmygt nej for ikke at være til byrde for læreren. Om dette siger forfatterne: ”Not only did she twice escape an undesirable positioning – she also found a

²⁸ Vi ser nærmere på denne konflikt i næste afsnit om ”Konfliktuelle legefællesskaber og venskaber som strukturerende”

way to avoid the apparently inevitable, to stand apart from it without anyone noticing that she had done so" (Davies et al., 2006, s. 32).

At vægte lektierne højt og i nogle situationer forsøge at skjule sit fællesskab med Helena, ser ud til at være Ronjas måde at bevare sine muligheder for dette fællesskab, som ellers problematiseres af lærerne. Dette indikeres også gennem Ronjas deltagelse i den dansktime²⁹, hvor eleverne har fået til opgave at beskrive en fra klassen i forbindelse med en øvelse i tillægsord. Her kan det bemærkes, hvordan øvelsen ser ud til at få betydning som en måde at søge eller vise sociale fællesskaber på, men samtidig også hvordan Ronja og Helena, som de eneste piger, vælger at beskrive en dreng.

Ronja beskriver tøjet og håret: Begge dele passer på flere af drengene, og der bliver gættet på mange forskellige. Undervejs begynder flere af børnene at sige: "Det kan godt være mig" "Det kan også godt være mig". Til sidst er der en, der gætter, at det er Janus.

Noah beskriver tøjet og håret. Flere børn råber undervejs: "Det kan være mig". "Øv nu kan det ikke være mig mere!" Det viser sig at være Emma.

MARKUS: Øv. De starter alle sammen med, at de har stribet trøje, og så kan det aldrig være mig (tre der har haft stribet trøje).

Emma beskriver tøjet og håret på Celina. Hver gang noget læses op, lyder der enten "Yaah, det kan godt være mig". Eller "Øv, nu kan det ikke være mig".

Oskar beskriver Emma ved at beskrive tøjet og hendes hår.

Frederikke beskriver: "Hun er sød, og hun har lyst hår. Hun har hårbånd og lyserøde strømper på". Mikaela og Melanie sætter sig begge op på knæ og følger meget intenst med. Beskrivelsen passer på dem begge. De lyserøde strømper afgør det. Mikaela ser skuffet ud.

Kristian beskriver tøjet og håret.

Helena beskriver tøjet og håret på Markus.

Læreren siger til Markus: "Så behøver du ikke få en stribet trøje alligevel".

MARKUS: "nej, men det gør de to, for de er ikke blevet valgt endnu"³⁰.

MIKAELA: "Der er ingen der kan lide mig".

(Observationer, torsdag d. 27. s. 31-32)

²⁹ Denne dansktime og opgave er også nævnt i afsnittet "Børns venskaber som betingelser – Pigernes grupperinger".

³⁰ Jeg nåede desværre ikke i situationen at notere, hvem Markus udpegede, men efter ovenstående sekvens fulgte et par beskrivelser mere.

Gennem børnenes opmærksomhed på, hvem de beskriver, og optagethed af, hvem der beskriver dem, bliver det tydeligt, at der er meget andet på spil i denne øvelse end tillægsord. Mange af børnene ærgres sig højlydt, når det viser sig ikke at være dem, der bliver beskrevet, og Markus gør opmærksom på, at der er nogen, der endnu ikke er blevet ”valgt”. Mikaela konstaterer ligefrem, at ingen kan lide hende. Hun bliver dog beskrevet af Silvia efterfølgende.

Ronja beskriver Janus, hvilket i første omgang kan opfattes som et forsøg på ikke at vise tilhørsforhold til et fællesskab, eller at hun slet ikke er opmærksom på, at øvelsen vil få denne betydning. Men spoler vi tiden en time tilbage, til kort efter at opgaven er blevet forklaret, kan vi se følgende:

Ronja har lavet opgaven i bogen og skal i gang med at beskrive en person: Hun rækker hånden op og venter. Susanne kommer over. Hun spørger, hvordan man skal gøre. Susanne foreslår, at hun kan starte med at skrive: ”Personen, jeg beskriver, har lyst hår.” Hun smiler til lyshårede Mikaela, som sidder ved siden af. Mikaela lægger armene over kors og ser fornærmet ud. Ronja tilføjer strakt til Mikaela: ”Det behøver jo ikke være dig”. De smiler alle tre.

Da læreren er gået, løber Ronja over til Helena og hvisker noget. Smiler til hende og løber tilbage på plads.

(Observationer, torsdag d. 27. s. 29-30)

Som vi så ovenfor beskriver Ronja Janus, og Helena beskriver Markus. De to piger er de eneste af pigerne, der beskriver drenge, og det kan se ud som om, at det er det, Ronja hvisker til Helena om. Noah og Oskar, som begge beskriver Emma, er i frikvartererne både før og efter denne dansktid optaget af en leg omkring girafgyngen, hvor Emma også er med.

Hvor fx Frederikke og som vi tidligere så Mikaela (i afsnittet ” Børns venskaber som betingelser – Pigernes grupperinger”) ser ud til at bruge beskrivelsen som et forsøg på at få adgang til et socialt fællesskab, bruger Ronja tilsyneladende beskrivelsen til at bekræfte sit allerede eksisterende sociale fællesskab på en måde, der forbliver skjult for de andre.

At Ronja beskriver lektierne som det bedste ved skolen, kan ud fra ovenstående se ud til at hænge sammen med, at hun oplever ros for sin indsats i timerne, men ofte konfronteres med sin deltagelse i frikvarterer og SFO. Det kan se ud som om, at nogle af Ronjas hemmeligheder handler om måder at opretholde legerelationer, der ikke lever op til normativerne for ”den gode skolepige” eller klassefællesskabet, og at det netop derfor skal holdes hemmeligt.

Ligeledes foregår Ronjas 'hulelege' i træer, som enten er gemt bag et skur og mellem andre træer og buske, eller skjult på den forbudte side af et stort hegn, hvor brædderne sidder helt tæt. Legene er således ikke umiddelbart til at få øje på, hverken for gårdvagten eller for andre børn.

Lærerens forventninger til børnenes sociale fællesskaber og venskaber ud fra normativer om klassefællesskabet kan således se ud til at gøre bestemte måder at deltage på relevante for Ronja. Deltagemåder, der kan se ud til at involvere hemmeligheder og forsøg på at skjule illegitime fællesskaber, som risikerer at blive genkendt som pigefnidder.

6.5.2. Konfliktuelle legefællesskaber og venskaber som strukturerende:

Men Ronja og Helenas fælles lege er heller ikke altid uproblematisk.

[Rakel og Helena] kommer ind, og Ronja spørger flere gange, om de vil hjælpe med at hente klæde-ud tøjs kassen. De svare ikke. Liva kommer og spørger, om hun må være med. Ronja spørger mig, og jeg siger, at det er ikke mig, der bestemmer. Hun spørger Helena, og Helena tager Liva med ud i garderoben og lukker døren. De kommer ind et øjeblik efter og smiler.

RONJA: Må hun være med?

HELENA: N-E-J

Men Liva står og smiler ved væggen, så det er tydeligt, at det ikke er det, Helena har sagt. Jeg sidder og prøver at få skrevet lidt, men Helena og Liva tager konstant min blok og tegner på den.

Ronja henter selv kassen med klæde-ud tøj og brækker sig lidt.

Imens har Rakel gemt sig bag døren, og jeg skal finde hende. Det er ikke så svært, da hun er gemt i en knitrende skraldesæk.

Da kassen med tøj er kommet ind, er der lidt diskussion om, hvad vi skal lave igen. Ronja siger, at jeg skal begraves [i klæde-ud tøjet]. Helena bliver sur og går over i et hjørne, siger, at Ronja bare vil bestemme. Celina kommer ind og er med. Hun tager også min blok og skriver på den.

Rakel vil gemme sig igen, så jeg skal lukke øjnene og tælle til 100. Det gør jeg og finder efterfølgende Rakel under en skrivepult, som er lukket på alle sider helt ned til gulvet. Den store kasse med tøj er kørt hen foran, så der er kun en 10 cm sprække at kigge igennem ind til Rakel. Rakel bliver sur og bliver liggende dernede. Jeg ved ikke helt, hvad hun bliver sur over.

Ronja siger igen, at jeg skal begraves i klæde-ud tøjet. Jeg oplever, at jeg og mine ting i lidt for høj grad bliver centrum for legene, og det var ikke planen, så jeg siger ”kun én gang.” i håbet om, at det bliver en leg imellem dem, som jeg kan være med i.

Helena kommer tilbage fra sit hjørne og hjælper med at begrave mig. Ronja henter sin lillesøster, som skal finde mig.

Da jeg er fundet, trækker Helena og Ronja over i et hjørne, og Ronja siger til mig, at det her skal jeg ikke lige høre.

(Observationer fredag, d. 28. s. 46-47)

Der bliver tilsyneladende aldrig helt enighed om, hvad vi leger, da Rakel er i gang med en gemmeleg, Ronja synes, at jeg skal begraves i kassen med klæde-ud tøj, og Helena bliver sur over, at Ronja vil bestemme. Men det ser også ud som om, at begrænsningen af legen, som vi tidligere så, var en del af det fælles i hulelegen, her bliver et konfliktpunkt. Det ser i hvert fald ud som om, at Helena gerne vil lege med Liva, og Ronja ikke vil have hende med, da Helena tilsyneladende fortæller Ronja noget andet, end det hun har fortalt Liva. Efter at Helena og Ronja har snakket sammen om det, jeg ikke skal høre, leger de sammen resten af dagen uden de andre.

Pigernes forhandlinger af, hvad de skal lege, ser således ikke ud til at føre til en oplevelse af noget fælles, og når enigheden om ’det fælles’ i legen ikke kan findes eller bevares, risikerer det sociale fællesskab at smuldre, da det er baseret på børnenes handlinger i forhold til, rettet mod og forhandlinger af dette fælles, og ikke på de voksnes struktureringer (jf. diskussion af fællesskabsbegrebet under ”Teoretisk ramme som metode og begreber i analysen”). Her ser det imidlertid ud til, at Ronja og Helenas venskab kommer til at fungere som en form for strukturerende faktor, der gør, at de fortsat leger sammen og finder noget nyt at være sammen om. Venskabet kan her se ud til at blive afgørende for, om det sociale fællesskab holder igennem konfliktuerende forståelser af det fælles.

En anden dag leger Frederikke, Ronja og Helena på bordene i klasselokalet:

Helena, Ronja og Frederikke laver en leg, hvor de løber rundt på bordene og hopper over nogle tasker. Men Frederikke stopper op og laver figurer med sin krop, hver gang hun skal over en taske, så de andre to skal vente. Det ødelægger ligesom et flow i legen, og de andre bliver lidt trætte af hende.

(Observationer, mandag d. 24. s. 8)

Frederikke har kort forinden fået lov at være med i legen, men har tilsyneladende ikke den samme opfattelse af det fælles i legen som Helena og Ronja. Legen stopper herefter uden at nogen snakker sammen om, hvordan man skal gøre. Uenigheden om, hvad der leges, skaber således hverken konflikt eller dialog i denne situation, da Helena og Ronja vælger at forlade legen og det sociale fællesskab mellem Helena, Ronja og Frederikke opløses. At situationen med Helena og Ronja, Rakel og Celina ved klæde-ud tøjet i starten førte til konflikt mellem Ronja og Helena, ser ud til at hænge sammen med børnenes venskaber. Særligt bedste-ven-relationer ser ud til at have noget af den samme funktion, som findes i strukturerende fællesskaber, nemlig at tingene er 'nødt til' at fungere, og at man ikke bare kan forlade fællesskabet ved konflikter.

Hvor lege således ser ud til at fungerer som sociale fællesskaber, der holdes sammen af noget fælles, som børnene er rettet imod, kan venskaber se ud til at have en strukturerende funktion, der giver børnene et sted at henvende sig, selvom de ikke på det pågældende tidspunkt har noget at være fælles om.

Men der er også lege, der på nogle område minder mere om de strukturerede fællesskaber, og disse lege ser ud til at skabe andre muligheder for deltagelse for mange af børnene og på tværs af de grupperinger og venskaber, der ellers findes i klassen. Fx er en række af børnene i en periode over fire dage optaget af en leg i frikvartererne, som jeg har valgt at kalde girafgyngelegen. Jeg vil i det følgende se nærmere på, hvordan denne leg konkret tager sig ud som handlinger mellem børn og i materielle omgivelser.

6.5.3. Girafgyngelegen – et struktureret fællesskab?

Girafgyngen er en stor rund fugleredegynge, der hænger i et almindeligt gyngestativ i to ophæng, så den kun kan gynges frem og tilbage og ikke snurre rundt, som girafgynger ellers ofte kan. Den er ca. 1,25 m. i diameter, så der kan sidde op til 6 børn på gyngen ad gangen og tre børn kan skubbe på hver side samtidig. Girafgyngelegen starter en tirsdag i 12-frikvarteret, hvor flere børn pludselig råber på tværs af klassen i spisepausen: "Vi mødes ved girafgyngen!" "Alle ud til girafgyngen!" (Observationer, tirsdag, d. 25. s. 14). Opråb som disse lyder de efterfølgende dage i spisepauserne både i 10- og i 12-frikvarteret. Legen fortsætter hvert frikvarter resten af ugen, men ebber ud den efterfølgende mandag.

Ser vi nærmere på denne leg, kan vi jo starte med at bemærke, at girafgyngelegen bliver annonceret offentligt og som en opfordring til *alle*, hvilket adskiller sig fra de andre lege, jeg ser i frikvartererne. Det sker ofte, at børnene bruger spisepausen eller slutningen af timen til at aftale, hvem de skal lege med i frikvarteret, men det er som regel noget, der sker internt mellem to eller tre børn. At der her bliver råbt ”Alle ud til girafgyngen!” gør dels, at det er en åben invitation, som er svær efterfølgende at afgrænse eller holde nogen uden for, og dels gør det legen synlig, så alle ved, hvor de skal møde op for at være med. I modsætning hertil foregår Ronja og Helenas hulelege i klatretræer, som enten er skjult bag et skur og mellem andre træer og buske eller gemt mellem andre træer på den forbudte side af et hegn, hvor brædderne sidder helt tæt.

Girafgyngelegen rummer som regel 8 – 10 børn ad gangen og kun børn fra 2. C. Jeg ser kun enkelte gange anløb til konflikter omkring girafgyngelegen, og det lykkes altid børnene relativt hurtigt at løse det selv:

Frederikke sidder på gyngen i starten. Emma siger, at hun sidder i vejen for, at de kan være to om at skubbe. Hun flytter ind på midten, men der siger Kristian, at hun fylder for meget. Emma siger, at hun ikke kan sidde på kanten, og det accepteres, at hun sidder i midten.

Senere råbes der, at der er en, der skal af, så de kan gynges højere. Frederikke melder sig, men drengene, der skubber på den anden side, kan ikke høre det.

Emma råber, at Frederikke skal af, og efter hånden lykkes det Emma og Rebekka, som skubber den modsatte side af drengene, at få stoppet gyngen.

Frederikke hopper af og skubber, hvor drengene skubbede før. (onsdag, d. 26. side 21)

Konflikter bliver således ikke synlige som problemer, og der er heller ikke nogen, der får nej til at være med før om mandagen, hvor legen så småt er ved at gå i opløsning. Denne leg ser således ud til, på en særlig måde at skabe muligheder for mange børn på en gang, og imens girafgyngelegen er i gang, er der tilsyneladende færre konflikter i klassen. Under et interview fortæller Emma og Ronja følgende om girafgyngelegen:

EMMA: Bagefter, skal vi så gå op på girafgyngen?

AN: I er helt vilde med... Hvad er det, I laver oppe på girafgyngen lige for tiden?

RONJA og EMMA samtidig: Vi gynger.

AN: Er det bare sådan, at alle må være med eller hvad?

EMMA: Ja

AN: Ja. Det er da meget godt, at der nogen gange er sådan nogle lege, hvor alle må være med på?

EMMA: Vil du med derop nu?

AN: Ikke lige nu.

AN: Hvad med... Hvor længe skal I blive ved med at gynges på girafgyngen?

EMMA: Det gør vi hele tiden?

AN: Hele tiden?

EMMA: Ja

AN: Hvert frikvarter?

EMMA: Ja

RONJA: Så får vi ikke nogen problemer, og så får vi ikke nogen krydser og sådan noget...

(Interview med Ronja og Emma, side 1-2)

Ronja er ikke selv med i girafgyngelegen, men oplever, at der er færre konflikter i klassen.

Ligeledes ved hun tilsyneladende, hvad der foregår i legen, selvom hun ikke selv er med: "Vi gynger". At legen foregår omkring en gynges, giver således noget mere eller mindre prædefineret 'fælles', at være sammen om. Selvfølgelig kunne gyngen også bruges til andre lege, hvor den kunne fungere som hus, forhindringsbane etc., men det ville formentlig kræve en del mere forhandling, da de fleste jo nok i første omgang oplever gyngen, som noget man gynger på. Pga. dette prædefinerede fælles bliver det tilsyneladende muligt at inddrage væsentligt flere i legen, da man ikke behøver blive enige om, hvad man leger. Ligeledes lægger det at gynges op til nogle prædefinerede positioner i legen. Der kan være nogen, der skubber, og nogen, der gynger. Igen er det tilsyneladende kun nødvendigt at definere, hvem der gør hvad, og ikke hvad der skal gøres. Samtidig er der mange pladser til de forskellige positioner, da op til seks børn kan skubbe ad gangen og lige så mange kan sidde oppe på gyngen.

Ud fra ovenstående beskrivelser af girafgyngelegen som offentligt annonceret, let tilgængelig (alle ved, hvor legen finder sted), plads til alle (i hvert fald til dem, der gerne vil være med) og med et mere eller mindre prædefineret 'fælles' (det handler om at gynges og rollerne er hhv. dem, der skubber, og dem, der sidder på gyngen), minder girafgyngelegen på nogle måder om et struktureret fællesskab. Men i modsætning hertil er legen noget, børnene selv vælger at

være med i, og hvor der er plads til varierende opfattelser af det fælles, uden det ser ud til at skabe konflikter:

Da jeg kommer ud, er Frederikke og en masse andre børn i gang ved girafgyngen. Flere af drengene kaster sig ind under gyngen og maver sig ud igen. (Observationer, onsdag d. 26. s. 24)

Legen ser i stedet ud til at udvikle sig, ved at børnene følger hinandens initiativer ud fra de forskellige opfattelser af det fælles (jf. også Nielsen, 2007 om hvordan udvikling sker på baggrund af deltageres forskellige interesser og intensioner).

Børnene deltager ikke på samme måde og heller ikke med lige stor rådighed over legen. Nogle børn har lettere end andre ved at komme til at skubbe, der hvor de gerne vil. Og nogle børn bestemmer oftere end andre, hvornår der skal byttes pladser mellem dem, der sidder på gyngen, og dem, der skubber. Men alle børnene oplever tilsyneladende at være med, og Frederikke beskriver legen som det bedste at lave i frikvarteret, selvom hun ofte er en af dem, der ikke har så meget rådighed over legen.

Når jeg spørger børnene, hvad der er godt ved girafgyngelegen, svarer de enten, at det ved de ikke, eller som Frederikke:

Fordi at man gynger og alt sådan noget. Og laver en hel masse sjove ting. (Interview med Frederikke, side 1)

Det er altså ikke umiddelbart svar, som kan pege på, hvad der gør denne leg til noget særligt. Men som jeg i det ovenstående har vist, gør legens materielle betingelser, dens tilgængelighed, og dens mere eller mindre prædefinerede karakter af rollerne og det fælles i legen, at legen minder om et struktureret fællesskab, hvor børnene imidlertid kan komme og gå, som de har lyst til, og hvor børnene har muligheder for at videreudvikle det fælles. Legen ser således ud til at leve op til normativer om fællesskaber i skolen, og særligt normativer om lighed. Lighed ser imidlertid ikke ud til at have enshed som mål i denne leg, da der netop er plads til at udvikle legen gennem børnenes forskellige interesser. Girafgyngelegen ser herigennem ud til at fordre deltagemåder, der ikke så let genkendes som pigefnidder.

6.6. Opsamling

Gennem analysens anden del har vi set, hvordan deltagemåder, der kan kategoriseres som pigefnidder, konkret begrundes, får betydning og handles på baggrund af konkrete betingelser.

Under afsnittet ”Børn venskaber som betingelser – Pigernes grupperinger” er det blevet vist, hvordan disse grupperinger tilsyneladende bliver fastholdt i et dialektisk samspil mellem pigernes rettedhed mod nye venskaber, og at dette kan få betydning for den anden i de etablerede relationer som et potentielt tab af den bedste ven. Denne proces ser ud til at blive forstærket af en evt. mangel på alternative steder at søge hen, når de etablerede venskaber ikke er tilgængelige. Børnenes venskaber får tilsyneladende betydning for de voksne som grupperinger blandt pigerne, der på baggrund af normativer om klassefællesskaber kan genkendes som pigefnidder.

Afsnittet om ”Adgang til sociale fællesskaber – At sige nej og lukke døre” viser, hvordan en regel i indskolingen om, at man ikke må sige nej, gør det nødvendigt for børnene at finde andre måder at kommunikere nej på, som dels kan få tvetydige betydninger for dem, der kommunikeres til, og dels kan gøre det svært at fortælle de voksne om oplevelser af ikke at være med. Problemer med piger, der siger nej og lukker døre, som bliver kategoriseret som pigefnidder, ser således ud til at grunder i de betingelser skolen stiller til rådighed for, at eleverne kan afgrænse deres legefællesskaber, men også betingelser for at dem, der oplever ikke at være med, kan tale med de voksne om den betydning, det får for dem.

I afsnittet om ”Erfaringer med perifere positioner – At skælde ud på hinanden” ser vi, hvordan sociale processer omkring Frederikke ser ud til at fastholde betydningerne af hendes handlinger og fortællinger som overdrevne eller irrelevante. Dette så imidlertid ud til at gøre det endnu mere relevant for Frederikke at forsøge at ændre på de sociale dynamikker gennem sin deltagelse.

Afslutningsvis har afsnittet ”Rådighed og det fælles i legen – At ville eller ikke ville lege det samme” beskæftiget sig med, hvordan skolens normativer for klassefællesskaber og forskellige lege skaber forskellige betingelser for børnenes deltagelse.

I starten af afsnittet har vi set, hvordan nogle lege bliver illegitime i forhold til skolens normativer om fællesskaber, fordi det fælles i legene (fx optagelsesprøver til huler) også fungerer som begrænsninger af andre børns adgang til legene, hvilket forbindes med pigefnidder. Efterfølgende har vi set, hvordan lærernes rettedhed mod disse normativer gør bestemte former for deltagelse relevante for Ronja, for at hun kan opretholde sociale fællesskaber, som ikke lever op til normativerne for klassefællesskabet og den gode skolepige.

I afsnittet har vi også set, hvordan venskaber tilsyneladende kan fungere som strukturerende for sociale fællesskaber, da venskaberne gør det relevant at bevare de sociale fællesskaber med konfliktuerende opfattelser af det fælles.

Ligeledes har vi set, hvordan girafgyngelegen stiller bestemte betingelser til rådighed for børnene i form af tilgængelighed, prædefineret handling og roller, samt materielle betingelser, der gør det muligt for mange børn at deltage i det fælles. Denne leg ser i højere grad end mange andre lege ud til at leve op til skolens normativer om lighed, dog uden at det opfattes som enshed, hvilket tilsyneladende gør deltagelsesmåder relevante, som ikke bliver genkendt som pigefnidder. Girafgyngelegen ligner derved et struktureret fællesskab, men adskiller sig herfra, ved at børnene selv vælger at deltage og kan udvikle legen gennem deres forskellige opfattelser af det fælles.

Med denne opsamling af analysens anden del, vil jeg i det følgende forsøge at samle den skabte viden fra hele analysen i en konklusion og perspektivere den i forhold til det mere konkrete liv i skolen.

7. Konkluderende og perspektiverende betragtninger:

Udgangspunktet for nærværende speciale har været følgende problemformulering:

Hvad viser sig, når det, der af de voksne kategoriseres som pigefnidder, undersøges som børns konkrete handlinger med hinanden?

Herunder vil jeg fokusere på:

Hvordan bliver andre børn og skolens normative forestillinger om klassefællesskaber relevante som muligheder og begrænsninger for børns deltagelse i skolen?

På baggrund af analysen kan vi konkludere, at både andre børn og skolens normative forestillinger om klassefællesskaber bliver relevante som betingelser for børns deltagelse på mange *forskellige* måder. Samtidig har vi gennem analysen set, at de samme betingelser stiller sig forskelligt for forskellige børn, bl.a. på baggrund af deres eksisterende venskaber i klassen og deres erfaringer med forskellige positioner.

Det, vi mere overordnet kan sige, er, at normerne for klassefællesskaber også ser ud til at fungere som de voksnes mål for børnenes venskaber og sociale fællesskaber i klassen. Samtidig ser disse normativer ud til at fungere på et meget abstrakt plan, der sjældent indtænker børnenes konkrete handlemuligheder og begrundelser. De voksnes struktureringer ud fra disse normativer kan derfor netop medvirke til at skabe konfliktsituationer, som fremmer deltagelsesmåder blandt børnene, der kan genkendes som pigefnidder. Ligeledes ser normerne om klassefællesskabet som et ideelt set konfliktfrit fællesskab, ud til at pege på konflikter unaturlige, hvilket gør konfliktløsningen til et spørgsmål om, hvem der har ret, og hvem der har gjort noget forkert, frem for et spørgsmål om forskellige perspektiver.

De voksnes forventninger til, hvordan børnene skal være sammen, ud fra normativer om klassefællesskabet, ser igennem analysen ligeledes ud til at gøre bestemte lege og bestemte måder at deltage på illegitime. Således risikerer lege, der kun egner sig til at lege to eller tre, at blive genkendt som pigefnidder i det øjeblik flere forsøger at være med. Samtidig ser pigernes grupperinger ud til at blive uforståelige eller unaturlige på baggrund af normerne om klassefællesskabet som netop ét fællesskab. Jeg har imidlertid argumenteret for, at klassefællesskabet kan ses som et struktureret fællesskab, der ikke direkte kan sammenlignes

med børnenes sociale fællesskaber, pga. de væsentligt anderledes betingelser, voksenstruktureringen stiller for børnenes deltagelse.

I gennem analysen bliver det tydeligt, hvordan børnenes deltagelse bliver relevant på forskellige måder som muligheder og begrænsninger for andre børn. Det ses fx, hvordan pigernes venskaber ud fra normativer om klassefællesskaber kan opfattes som grupperinger, og hvordan særligt bedste-ven-relationerne tilsyneladende bliver fastholdt af frygten for at miste den bedste ven og af manglen på alternative steder at søge hen, når de etablerede legerelationer ikke er tilgængelige.

Men vi har også set i analysen, hvordan børnenes venskaber netop kan være det, der gør, at man bliver i det sociale fællesskab på trods af konflikter. I tilfælde, hvor børnene leger sammen uden i forvejen at være venner, er det tilsyneladende mere nærliggende for børnene at forlade det sociale fællesskab, hvis de ikke kan blive enige om det fælles i legen. Konflikterne tyder således på, at børnene rent faktisk søger fællesskabet med hinanden.

Derudover har vi set, hvordan børnenes måder at undgå at sige nej på, kan blive det, jeg har kaldt en dobbelt begrænsning, da det dels fungerer som udelukkelse, og dels kan få tvetydige betydninger for de børn, der kommunikerer til, så de bliver ved med at søge det samme fællesskab. Ligeledes skaber dette begrænsninger for børnene i forhold til at fortælle de voksne om problemer med ikke at være med.

7.1.1. Perspektiverende bemærkninger:

At normativer for klassefællesskabet også kommer til at fungere som lærernes forventninger til børnenes indbyrdes relationer ser ud til at skabe en konfliktuelle praksis, som igen ser ud til at danne grundlag for en del af de mange konflikter mellem børnene. Den begrebsmæssige opdeling i strukturerede og sociale fællesskaber, jeg i nærværende speciale har foreslået kan således fungere som en kritik af 'folkeskolens' begreber om fællesskaber blandt børn. Dermed ikke sagt at alle folkeskoler trækker på de samme begreber og har de samme forventninger, men med klassefællesskabet som en helt grundlæggende struktur i den danske folkeskole, må det ses som en vigtig problematik at forholde sig til.

Her skulle et fokus på børnenes sociale fællesskaber gerne føre til et fokus på børnenes egen rettethed, børnenes begrundelser og børnenes oplevelser af handlemuligheder i disse fællesskaber, frem for de voksnes definerende af det fælles, de voksnes struktureringer som

begrundelser for deltagemåder, og de voksnes forestillinger om, hvordan fællesskabet fungerer. De strukturerede fællesskaber har også berettigelse i folkeskolen, og som vi så i forbindelse med girafgyngelegen kan det strukturerede skabe andre muligheder for børn, som ellers ofte oplever ikke at være med. Det jeg vil påpege er bevidstheden om forskellene mellem disse fællesskaber, og de muligheder og begrænsninger, som normerne for klassefællesskabet indebærer for eleverne, heriblandt hvordan kategoriseringer af pigefnidder kan opstå på baggrund af de voksnes normativer om børnenes fællesskaber.

7.2. Kvalitet og Almengørelse

En kvalitativ undersøgelse må vurderes efter kvalitative standarder - ikke som en 'slækken på de kvantitative krav', men som nogle helt anderledes krav. Dette grunder i, at de fleste kvalitative undersøgelser har som en del af deres formål at *synliggøre kompleksiteter*.

Jeg vil i det følgende beskæftige mig med disse krav i forhold til nærværende projekt, og herefter give en vurdering af nærværende speciales muligheder for 'almengørelse', som kan siges at være den kritiske psykologis udvikling af de mere naturvidenskabeligt prægede generaliseringsbestrebelsers.

Frem for krav om reliabilitet, validitet og generalisering retter kravene i kvalitativ forskning sig mod forskningens *gennemsigtighed* (Olsen, 2003).

Jeg har bestræbt mig på denne gennemsigtighed ved at synliggøre undersøgelsens skridt og bevægelser i retning af konklusionen. Dette ses både gennem en fremlægning af min metode i den empiriske undersøgelse, mit teoretiske udgangspunkt og min metode i analysen, men også ved at forsøge at tage læseren med ind i analyseprocessen på vejen frem til mine pointer. Ligeledes er mine overvejelser om min baggrund og mine forforståelser klargjort i forbindelse med mine afsnit om "Metodiske overvejelser" og "Teoretisk ramme – Begreber og metode i analysen". Derudover er diverse interviewguides og informationsbreve til skole, SFO og forældre vedlagt som bilag, så læseren har mulighed for at følge processen. Der vil formentlig stadig være teoretiske og metodiske valg, der kan undre, alt efter hvem der ser og med hvilken baggrund. Ligeledes vil der være erkendelsesprocesser, der er svære at beskrive eller svære at følge i min beskrivelse af dem. Men det er min vurdering, at specialet som helhed lever op til kravet om gennemsigtighed.

Derudover opererer kritisk psykologi som nævnt med et kvalitetskriterium om muligheder for almengørelse.

Ifølge Holzkamp (1985) handler almengørelse ikke om udbredelse, men om det fremadrettede, det vil sige det udviklende potentiale. Derfor kan almengørelse ske på baggrund af et enkelt tilfælde (Holzkamp, 1985). Ligeledes siger Kousholt:

”Spørgsmålet om generalisering handler således ikke om at fjerne sig fra det konkrete og mangfoldige, men om at *forbinde* konkrete problematikker til almene livsbetingelser og betydningsforhold og kan dermed ses som en *almengørelse* af konkret forankrede problematikker. Gennem konkrete personers erfaringer og oplevelser kan vi lære om, hvordan muligheder og begrænsninger kan stille sig for personer i en konkret praksis. Dermed udpeges *mulige almene sammenhænge* mellem organiseringer af praksis og personlige betydninger og muligheder” (Kousholt, 2006, s. 77).

I nærværende speciale handler det om børns betingelser for at deltage i skolen, og almengørelse bliver således muligheden for, at specialet kan udpege mulige almene sammenhænge mellem skolens struktureringer og børns muligheder og begrænsninger. Disse sammenhænge skal ikke ses som direkte overførbare, men kan ses som en vejledning til forståelser af andre konkrete sammenhænge (Dreier, 2006). Jeg vil i den forbindelse argumentere for, at specialets pointer kan fungere som vejledning til forståelser af andre konkrete sammenhænge, da de bygger på analyser af konkrete børns deltagelse i et ’klassefællesskab’, som er en udbredt måde at strukturere skolebørn på i Danmark.

Det fremadrettede eller udviklende potentiale ligger således i de kritiske pointer i specialet, og en vigtig del af bedømmelsen af dette potentiale har ligget i mit opfølgende møde med indskolingslederen, klassens lærere og forældrene. Her blev specialets pointer omkring skolens struktureringer (dvs. hovedsageligt pointer fra analysens første del) taget op efter ønske fra skolen og diskuteret med henblik på at udvikle praksis. Bl.a. elevernes manglende muligheder for at løse konflikter selv, når det ringer ind, og de skal have time, blev vendt, og det blev aftalt, at eleverne i disse situationer skulle spørges, om de ønskede tid til selv at snakke færdig. Ligeledes var tilbagemeldingerne fra lærerne, at det generelt havde givet nye perspektiver på deres praksis, som ville blive diskuteret på fremtidige møder, og særligt reglen om ’ikke at sige nej’ ville blive taget op til revision.

Derudover vil der efter aflevering af specialet blive holdt endnu et opfølgende møde med deltagelse af flere lærere fra indskolingen, hvor forældrene ikke deltager. Her vil flere af

specialets kritiske pointer blive taget op til diskussion, og fremtiden vil således vise mere om specialets udviklende potentiale.

Hvorvidt specialet ligeledes vil kunne føre til praksisudvikling i sammenhænge uden for den konkrete skole vil naturligvis afhænge af den udbredelse, specialet får.

8. Litteratur

Andersen, Peter Ø. og Kampmann, Jann (1996) *Børns legekultur*, Gyldendal, Nordisk forlag

Andersen, Peter Ø. Og Kampmann, Jan (2002) "Klasserums- og Institutionsforskning" I Andersen, Peter Ø. og Knoop, Hans H. *Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse, Billesø & Baltzer.

Andersen, Peter Ø. (2005) "Observationer i institutions- og klasserumsforskning" i Bechmann Jensen, Torben og Christensen, Gerd (red.), (2005), *Psykologiske og Pædagogiske Metoder – Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*, Roskilde Universitetsforlag

Anderson, Sally (2000) *I en klasse for sig*, Gyldendal

Astrup, Leni Rosa (2011) *Indskolingens socialpsykologi*, Unge Pædagoger

Christiansen, Connie Carøe og Hohnen, Pernille (2002) *Betingelser for børns sociale ansvar*, Socialforskningsinstituttet

Davies, Bronwyn; Domer, Suzi; Gannon, Susanne; Laws, Cath; Taguchi, Hillevi Lenz; McCann, Helen, and Rocco, Sharn (2006) "Becoming Schoolgirls: The ambivalent project of subjectification" I Davies, Bronwyn & Cannon, Susanne, *Doing Collective Biography*, Open University Press, N.Y.

Dencik, Lars; Schultz Jørgensen, Per og Sommer, Dion (2008) *Familie og Børn i en opbrudstid*, Hans Reitzels Forlag

Dreier, Ole, (1999a) "Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster" I Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.) *Mesterlære – læring som social praksis* (1999) Hans Reitzel

Dreier, Ole (1999b) "Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice" I *Outlines Vol 1*, 1999, Dansk Psykologisk forlag

Dreier, Ole, (2002) "Personlighed og individualitet i psykologisk teori og praksis" I *Psykosocial Behandling: En teori om et praksisområde*, Dansk Psykologisk Forlag

Dreier, Ole (2006) "Det almene og det særlige i viden" I *Nordiske Udkast* (2006) Årg. 34, nr. 2

Fogh Rasmussen, Anders (2003) "Åbningstale til Folketinget" Hentet fra <http://www.dansketaler.dk/> d. 27/1 - 2012

Folkeskoleloven, 1993: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74941#K1>

Folkeskoleloven, 2009: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039#K12>

Gulløv, Eva (1998) *Børn i Fokus – et antropologisk studie af betydningsdannelse blandt børnehavebørn*, Ph.d.-række nr. 9. Institut for Antropologi 1998

Gulløv, Eva og Højlund, Susanne (2003) *Feltarbejde blandt børn*, Gyldendal

Hansen, Erik Jørgen (2003) *Uddannelsessystemerne i Sociologisk Perspektiv*, Hans Reitzels forlag

Hedegaard, Egon (2007) "Uddannelsespolitik og globalisering" I Østergaard Andersen, Peter; Ellegaard, Thomas og Muschinsky, Lars Jakob (Red.), *Klassisk og Moderne Pædagogisk Teori*, Hans Reitzels forlag

Hermann, Stefan (2007) *Magt og oplysning: Folkeskolen 1950-2006*, Unge Pædagoger

Hviid, Pernille (2002) "Børneliv i Udvikling" I *Nordiske Udkast* årg. 30, nr. 2

Holzkamp, Klaus (1979) "Kan der være en kritisk psykologi inden for rammerne af den marxistiske teori?" I Dreier, Ole (red.) *Den Kritiske Psykologi*, Rhodos, København

Holzcamp, Klaus, (1985) ”Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik”, Kommunistiske studenter på Psykologi ved Københavns Universitet

Holzcamp, Klaus (1998) ”Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept I *Nordiske Udkast*, Årg. 26, nr. 2 (1998)

Holzcamp (2012) ”Psychology: Social Self-Understanding of the Individuals’ Grounds for Action in Their Everyday Conduct of Life” IN Osterkamp, U. & Schraube, E. (Eds.) (2012, in press). *Turning psychology upside down. Writings of Klaus Holzcamp*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Højholt, Charlotte (2001) *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*, Gyldendal, Nordiske Forlag A/S, København

Højholt, Charlotte (red.) (2011) *Børn i Vanskeligheder – Samarbejde på tværs*, Dansk psykologisk forlag.

Højholt, Charlotte og Kousholt, Dorte (2011) ”Forskningsamarbejde og gensidige lærerprocesser” I Højholt, Charlotte (red.), (2011), *Børn i vanskeligheder - Samarbejde på tværs*, Dansk Psykologisk forlag

Gilliam, Laura (2006) *De umulige børn og det ordentlige menneske*, Ph.d.-afhandling ved Institut for Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet

Gullestad, Marianne (1992) *The Art of Social Relations, Essays on Culture, Social Action and everyday life in Mordern Norway*, Scandinavian University Press, Oslo

Grønbæk, Kirsten (2011), ”Kønnede fællesskaber i skolen” I Jensen, Elsebeth og Brinkmann, Svend (red.) *Fællesskaber i skolen. Udfordringer og Muligheder*, Akademisk forlag, København

Jackson, Philip W. (1990) *Life in Classroom*, Columbia University

Jartoft, (1996) "Kritisk Psykologi" I Højholt, Charlotte og Witt, Gunnar (1996): *Skolelivets Socialpsykologi*, Unge Pædagoger

Jensen, Elsebeth (2011) "Skolens fællesskaber: Elever, lærere og forældre" I Jensen, Elsebeth og Brinkmann, Svend (Red.), *Fællesskab i skolen. Udfordringer og muligheder*, Akademisk forlag.

Juelskjær, Malou (2008) Resisting and Committing to Schooling: Intersections of Masculinity and Academic Position IN *International Journal of Qualitative studies in Education vol 21/1*

Kampmann, Jan (2000a) "Børn som Informanter og Børneperspektiv" I Schultz Jørgensen, Per og Kampmann, Jan (red.), (2000) *Børn som Informanter*, Børnerådet

Kampmann, Jan (2000b) "Børnekultur, køn og læreprocesser i børnehave og indskoling" I *Kvinder, køn og Forskning*, Årg. 9, nr. 1, (2000)

Kampmann, Jan (2003a) "Den totale pædagogisering af børns liv?" I *Social Kritik* 88/2003

Kampmann, Jan, (2003b) "Barndomssociologi : fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør" I *Dansk Sociologi*, årg. 14, nr. 2. (2003)

Kettel, Lars (2004) (Red.) *Skolen i Samfundet*, Billesø & Baltzer

Kousholt, Dorte (2006) *Familieliv fra et børneperspektiv. Fællesskaber i børns liv*. Roskilde Universtitetscenter, Roskilde.

Kousholt, Dorte (2011) *Børnefællesskaber og Familieliv*, Dansk Psykologisk Forlag

Kristiansen og Krogstrup, (1999) *Deltagende observation*, Hans Reitzels Forlag

Lave, Jean og Wenger, Etienne (2003) *Situeret Læring og andre tekster*, Hans Reitzels forlag

Lov om ændringer af lov om folkeskolen (L 186 og Lov nr. 534 af 12. juni 2009)

McDermott, Ray (1996) "Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn" I Højholt, Charlotte og Witt, Gunnar: *Skolelivets Socialpsykologi*, Unge Pædagoger.

Morin, Anne (2007) *Børns deltagelse og læring: på tværs af almen- og specialpædagogiske lærerarrangementer*, Ph.d. afhandling ved Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet

Mørck og Nissen, (2005) "Praksisforskning – Deltagende kritik imellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden" i Bechmann Jensen, Torben og Christensen, Gerd (2005) *Psykologiske og pædagogiske metoder*, Roskilde Universitetsforlag.

Nielsen, K. (2007): Learning as an aspect of changing practice. Paper, ISTP Conference; 18.-22. juni 2007, Toronto, Canada: The international society for theoretical psychology/York University.

Paludan, Charlotte (2005) *Børnehaven gør en Forskel*, Danmarks Pædagogiske Universitets forlag

Politikens Nudansk Ordbog (1992) 15. udg. Politikens Forlag

Qvortrup, J (2000) "Barndom og Samfund" I Dencik, Lars og Schultz Jørgensen, Per, (2000) *Børn og Familie i det Postmoderne Samfund*, Hans Reitzels forlag

Røn Larsen, Maja (2011a) *Samarbejde og Strid om Børn i Vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen*, Afhandling indleveret til bedømmelse ved Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet

Røn Larsen, Maja (2011b) "Visitationsprocesser – som betingelse for at arbejde med børn i vanskeligheder" I Højholt, Charlotte (red.), (2011), *Børn i vanskeligheder - Samarbejde på tværs*, Dansk Psykologisk forlag

Schraube, Ernst, (2010) "Første persons perspektivet i psykologisk teori og forskningspraksis" I *Nordiske Udkast*, Årg. 38, nr. 1/2

Schultz Jørgensen, Per (2000) "Børn er deltagere – i deres eget liv" I Schultz Jørgensen, Per og Kampmann, Jan (red.), (2000) *Børn som Informanter*, Børnerådet

Stanek, Anja (2011) *Børns Fællesskaber Og Fællesskabernes Betydning*, Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet

Staubæs, Dorthe, (2004) *Køn, Etnicitet og Skoleliv*, Samfundslitteratur

Søndergaard, Dorte Marie (2009) "Mobning og social eksklusionsangst" I Søndergaard, Dorte Marie og Kofoed, Jette, *Mobning – Sociale processer på afveje*, Hans Reitzels forlag.

Thorne, Barrie (1993) *Gender Play – Girls and boys in school*, Open University Press, Buckingham

Trivselseklæring (2004): http://dcum.dk/webfm_send/409

Trivsel og fællesskab (2009): Link til talen findes på: <http://www.sammenmodmobning.dk/neobuilder.php?id=2009031614592122500047114>
Men da talen er blevet fjernet fra undervisningsministeriets hjemmeside, henvises her til et illustrerende citat hos Astrup (2011) side 23.

Undervisningsministeriet, 2009: <http://uvm.dk/Service/Publikationer/Folkeskolen>

Undervisningsministeriet, nationale tests: <http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Fakta-om-de-nationale-test>

Warming, Hanne (2005) "Erkendelse gennem Oplevelse" i Järvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna (2005) *Kvalitative Metoder i et Interaktionistisk Perspektiv*, Hans Reitzels Forlag.

Weber, Max 2003, *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*, Nansensgade Antikvariat

Wenger, Etienne (2004) *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*, Hans Reitzels forlag

Willis, Paul (1981), *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*, Morningside edition, Columbia University press.

9. Interviewguides – Bilag 1

9.1. Interviewguide til klasselærerinterview

Hvor længe er det du har haft klassen?

Hvordan vil du beskrive klasse?

Hvordan oplever du det der med at have Betina med i klassen?

Hvad er din rolle som klasselærer? Hvordan adskiller den sig fra de andre lærere?

Hvordan oplever du fællesskabet i klassen?

Hvordan vil du beskrive pigerne i klasse?

Oplever du en sammenhæng mellem den sociale trivsel i klassen og undervisningen?

- Hvordan ...

Jeg ved at I arbejder med fællesskabet i klassen. Kan du fortælle lidt mere konkret om hvordan?

- Oplever I at arbejdet med fællesskabet gør en forskel?

Hvilke overvejelser har du gjort dig omkring pladserne?

(ud fra medbragt skitse over klasselokalets indretning)

Hvordan vil du beskrive forældregruppen i klassen?

Hvordan vil du beskrive Ronja i klassen?

- socialt
- fagligt

Hvordan vil du beskrive Frederikke i klassen?

- socialt
- fagligt

Hvad kunne gøre denne klasse til den ideelle klasse?

9.2. Interviewguide til elevinterview

Hvem er dine bedste venner i klassen?

- Hvorfor lige ...

Hvad er det bedste at lave i frikvarteret?

- Hvorfor ...

Hvad er det bedste at lave i timerne?

- Hvorfor ...

Hvad er svært ved at gå i skole?

Hvad er det bedste ved at gå i skole?

Jeg har hørt nogle børn sige at det er træls at snakke om konflikter med lærerne.

Synes du også det?

- Hvorfor er det træls?

Synes du at der er mange konflikter i klassen?

- Hvorfor tror du, at der er det /ikke er det?

Jeg har nogen gange hørt, at der er nogen som ikke må være med.

- Hvorfor er det nogen gange bedre, hvis der er nogen der ikke er med?

Har du oplevet ikke at måtte være med?

- Hvad gør man så?

Har du prøvet at sige at nogen ikke måtte være med?

- Hvorfor var det bedst at de ikke var med?

10. Informationsbreve – Bilag 2

10.1. Brev til lærerne

Orientering om min tilstedeværelse i uge 43 og 44.

Jeg har af [indskolingslederen] fået lov til at observere i undervisningen i den 2. klasse, hvor du underviser, hvilket jeg er rigtig glad for. Observationerne skal danne grundlag for et speciale i psykologi og pædagogik om børns deltagelse i forskellige fællesskaber i og omkring skolen, og hvordan det påvirker deres deltagelse i undervisningen.

Jeg kommer til at sidde med i mange af undervisningstimerne særligt i uge 43, men får også brug for at tage en halv til en hel time et par gange om dagen, hvor jeg samler op på noter og får skrevet mere udførligt ned, hvad jeg har set. Uge 44 vil jeg primært bruge til at samle op, tale med nogle af eleverne eller observere en ekstra dag, hvis det virker relevant.

Hvis det er muligt, vil jeg meget gerne bruge et par minutter på at præsentere mig for eleverne den første dag.

Jeg kommer ikke til at hjælpe til i undervisningen, gribe ind i konflikter og lign, da det er vigtigt for mig at få etableret en position/rolle som en, der skal lærer noget af børnene, og ikke en, der skal lærer børnene noget. Derfor vil jeg også ofte følge med børnene, når de løber af sted til frikvarter, undervisning i andre lokaler eller SFO, hvilket måske godt kan virke lidt anderledes, end man normalt ville gebærde sig som voksen. Jeg kommer til at lægge vægt på at tale med børnene og være med i de ting de laver, så vidt de vil lade mig være med.

Har du spørgsmål eller brug for en snak om, hvordan vi bedst får det til at fungere, er du meget velkommen til at spørge, imens jeg er på skolen, eller ringe/ maile på nedenstående oplysninger (jeg er desværre ikke tilgængelig på telefon fra onsdag d. 12. til tirsdag d. 18. oktober).

Jeg vil selvfølgelig gøre, hvad jeg kan for ikke at forstyrre undervisningen, men er der noget, du oplever som meget u hensigtsmæssigt, så sig endelig til.

Kort om mig:

Jeg er gift med Martin og mor til tre: En dreng i 2. klasse og en pige i 0. klasse og en dreng på 10 mdr., der lige er startet i dagpleje.

Jeg har arbejdet en del med børn både i løbet af mit studie og i forskellige andre sammenhænge, og er meget optaget af, hvordan børn er forskellige og bruger hinanden på forskellige måder.



Jeg har boet i Slagelse indtil i sommers, hvor vi flyttede til Støvring for at komme tættere på familien.

Jeg ser frem til at være sammen med jer i uge 43-44.

Med venlig hilsen

Anette Leegaard Larsen

[kontaktinformationer]

10.2. Brev til SFO

Orientering om min tilstedeværelse i SFOen i uge 43 og 44.

Jeg har af ledelsen på Kristinelundsskolen fået lov til at observere børnene i en 2. klasse i uge 43 og 44, hvilket jeg er rigtig glad for. Observationerne skal danne grundlag for et speciale i psykologi og pædagogik om sociale interaktioner i undervisningssituationer, og om hvordan børn deltager i undervisningen og i sociale fællesskaber i og omkring skolen.

Derfor vil jeg være til stede i SFOen om eftermiddagen i uge 43, og måske et par dage i uge 44.

Jeg er ikke en voksen, der griber ind i konflikter, iredsætter eller hjælper til, da det er mig, der skal lære noget af børnene og ikke børnene, der skal lære noget af mig☺. Jeg lægger i stedet vægt på at tale med børnene og være med, hvor jeg får lov.

Kort om mig:

Jeg er gift med Martin og mor til tre: En dreng i 2. klasse og en pige i 0. klasse og en dreng på 10 mdr., der lige er startet i dagpleje.

Jeg har arbejdet en del med børn både i løbet af mit studie og i forskellige andre sammenhænge, og er meget optaget af, hvordan børn er forskellige og bruger hinanden på forskellige måder.

Jeg har boet i Slagelse indtil i sommers, hvor vi flyttede til Støvring for at komme tættere på familien.



Har du spørgsmål, er du velkommen til at spørge, imens jeg er på skolen, eller ringe/ maile på nedenstående oplysninger (jeg er desværre ikke tilgængelig på telefon fra onsdag d. 12. til tirsdag d. 18. oktober).

Jeg ser frem til at være sammen med børnene i SFOen i uge 43-44.

Med venlig hilsen

Anette Leegaard Larsen

[kontaktoplysninger]

10.3. Brev til forældrene

Orientering om observationer til speciale i uge 43 og 44

Mit navn er Anette Leegaard Larsen, jeg bor i Støvring og er for tiden i gang med at skrive speciale i psykologi og pædagogik på Roskilde Universitet. Specialet handler om sociale interaktioner i undervisningssituationer, og om hvordan børn deltager i undervisningen og i sociale fællesskaber i og omkring skolen.



Jeg har af ledelsen på Kristinelundsskolen fået lov til at observere i 2. klasse i uge 43 og starten af uge 44, og vil derfor meget gerne have en tilbagemelding fra jer forældre, hvis I ikke ønsker, at jeres børn optræder i observationsmaterialet, eller I ikke ønsker, at jeg interviewer / taler med jeres børn i relation til specialet. Interviews vil blive optaget på diktafon, og alle navne i materialet vil blive ændret og personlige detaljer blive sløret, så alle optræder anonymt.

Konkret kommer jeg til at opholde mig i klassen i de fleste undervisningstimer og være sammen med børnene i frikvarteret. Derudover følger jeg med, når børnene går i SFO, for at kunne følge børnenes interaktion på tværs af de steder, de opholder sig, og hvordan det påvirker deres deltagelse i skolen.

Kort om mig:

Jeg er gift med Martin og mor til tre: En dreng i 2. klasse og en pige i 0. klasse og en dreng på 10 mdr., der lige er startet i dagpleje.

Jeg har arbejdet en del med børn både i løbet af mit studie og i forskellige andre sammenhænge og er meget optaget af, hvordan børn er forskellige og bruger hinanden på forskellige måder.

Jeg har boet i Slagelse indtil i sommers, hvor vi flyttede til Støvring for at komme tættere på familien.

Hvis I har spørgsmål vedr. projektet er I meget velkomne til at kontakte mig på nedenstående oplysninger. (Jeg er desværre ikke tilgængelig på telefon i perioden onsdag d. 12. til tirsdag d. 18. oktober).

Jeg håber på jeres samarbejde og ser frem til at lærer jeres børn at kende.

Med venlig hilsen

Anette Leegaard Larsen

[kontaktoplysninge]