

# Når et usynligt barn vokser op som elefanten i rummet



**Professionsessay af Louise Juul Neimann, 3031361**

Elevens læring og udvikling

**Anslag: 31.164**

## **Indholdsfortegnelse**

<b>Indledning.....</b>	<b>3</b>
Case.....	3
<b>Relevans for folkeskolens formål.....</b>	<b>5</b>
<b>Metode.....</b>	<b>6</b>
<b>Teori og Analyse.....</b>	<b>6</b>
<b>Refleksion og vurdering.....</b>	<b>12</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>16</b>

## Indledning

”Når et usynligt barn vokser op som elefanten i rummet” er et professionsessay om en elev i mistrivsel og et uhensigtsmæssigt undervisningsmiljø, som forværrer elevens muligheder for deltagelse (Holm Poulsen, 2017). Om en usynlig elev, der holdes nede af lærernes fordomme om stereotyper og negative fortællinger om eleven (Holm Poulsen, 2017). Ja, kort sagt: om en elev, hvis læring og udvikling hæmmes af en uhensigtsmæssig klasseledelse og kultur, måske forårsaget af folkeskolens differentieringsprocesser (Madsen, 2015). Men hvad blev der af barnets uanede udviklingsmuligheder (Hertz, 2008)? Hvordan kan en moderne folkeskole rumme elevernes forskellige forudsætninger, således at de ”forstyrrende elever” i stedet bliver set som ”elever med muligheder”? Hvordan kan klassekulturen ændres, så vi i stedet for at se de ”forstyrrende elever”, ser elever, som er negativt synlige, fordi de faktisk er usynlige (Holm Poulsen, 2017)?

Dette dilemma rummer en lang række af spørgsmål og usynlige konflikter. Men er det usynlige konflikter, fordi de voksne ikke kan se dem, eller usynlige konflikter, fordi de voksne ikke vil se dem? Når alt kommer til alt, så skaber ”forstyrrende”, men usynlige, elever, en elefant i rummet, som vi er nødt til at italesætte. Børn mistrives i dag som aldrig før, hvilket er et aktuelt problem at belyse, idet mistrivsel kan udvikle sig til stress og psykisk sygdom på sigt (TV2, 2021).

I dette professionsessay vil jeg belyse og bearbejde denne konflikt, og gribe den an med udgangspunkt i følgende undersøgelsesspørgsmål:

**Hvordan kan elevens forudsætninger danne afsæt for undervisningens organisering og derved skabe blik for elevens uanede udviklingsmuligheder?**

Yderligere tager mit professionsessay udgangspunkt i en konkret situation observeret i forbindelse med min undersøgelse. Denne er præsenteret i følgende case:

### Case – Usynlig elev bliver negativt synlig

Det er tirsdag morgen, og 3. klasse har dansk med deres dansklærer Mona. Mona er også klassens engelsklærer, historielærer og klasselærer. Tirsdag er en særlig dag på ugen, som starter med et

kvarters morgensang, hvor både lærere og elever laver morgengymnastik og synger et par sange. Det er en god start på dagen, og eleverne er i godt humør og har en god energi fra start. 8:15 skal de i gang med danskundervisningen, som hver tirsdag består af 20 minutters læsning og efterfølgende 20 minutters skrivetræning; ”skriv pænt”.

Læsning går fint, men i samme øjeblik at eleverne skal ”skrive pænt”, opstår der uro i klassen på flere måder. Skrivetræningen foregår således, at eleverne har en mappe med skabeloner til skriveøvelser. Eleverne skal lave én side, have den godkendt af Mona og så fortsætte til næste side. Når en side skal godkendes, skal eleverne komme op til Mona med mappen, og derfor stå i kø, hvis flere elever skal have godkendt på samme tid. Skal eleverne have hjælp, skal de også komme op til Mona og vente i en evt. kø.

Selve kø-situationen medfører uro i klassen, fordi eleverne pjatter og snakker med hinanden i køen og med de andre elever, som sidder ved bordene tæt på kateteret. Samtidigt medfører det også meget spildtid, fordi eleverne nogle gange skal vente længe på godkendelse.

Samtidigt opstår der en anden væsentlig konflikt; Eleven Sofie har det generelt svært fagligt. Sofie synes skrivning er uoverskueligt og svært, og har brug for ekstra støtte til både at komme i gang med opgaven, men også til at holde sig i gang. Sofie kalder jævnligt på Mona for at få hjælp, og Mona svarer at hun skal stille sig op i køen, hvis hun vil have hjælp. Sofie vil ikke op og stå ved kateteret, og opgiver derfor at lave opgaven og begynder at snakke og pjatte med de andre elever og kaste med skriveredskaber. Hun fortsætter med at kalde efter hjælp hele timen igennem, men får ikke hjælp, fordi hun ikke stiller sig op i køen. Resultatet er, at Sofie ikke har produceret noget hele timen, men derimod bliver frustreret, ked af det og opgiver, og ender med at forstyrre sine klassekammerater i stedet for.

## Relevans for folkeskolens formål

For at definere undersøgelsens relevans for folkeskolens formål, vil jeg citere første del af folkeskolens formål fra folkeskoleloven:

”§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere (...) og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.” (Retsinformation, 2020)

Jf. § 1 i folkeskolens formål, står der, at folkeskolen i samarbejde med forældrene skal give eleven en række kundskaber og færdigheder, der bl.a. fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling. Med udgangspunkt i denne case, er det tydeligt, at skolen ikke formår at overholde sin del af aftalen og det gensidige samarbejde, når det kommer til Sofie. Jf. Alex Madsen, cand.psych., er der generelt en tendens til, at samarbejdet mellem skole og forældre er i et modsætningsforhold eller i en såkaldt ”dobbeltbinding”, som gør det vanskeligt for både lærere og forældre at overholde sine dele af samarbejdet. Yderligere er samarbejdsaftalen vanskelig at forstå; hvad er egentlig forældrenes rolle og hvad er lærerens rolle? (Madsen, 2015). Der er en generel holdning til, at det er forældrenes opgave at opdrage børnene, således at de kan tage i skole og opføre sig efter lærerens anvisning, så læreren er i stand til at udføre sin undervisning som planlagt (Madsen, 2015). Denne holdning præsenteres også i dokumentaren *Smertensbørn*, der kører på TV2; her ser vi fx dansklæreren Allan, som er underviser i en 6. klasse. Denne klasse er præget af larm og mange forstyrrelser. Klassen er blevet observeret af en psykolog, bl.a. i Allans timer. I dokumentaren ser vi på et tidspunkt, at Allan og psykologen har en samtale omkring de elever, som især er larmende og forstyrrende i timerne, og bl.a. kaster med ting, råber og forlader klassen i tide og utide. Her siger Allan, at det udelukkende er forældrenes opgave at opdrage på børnene, og at han ikke gider gøre det. Psykologen spørger nu Allan: ”hvem skal så opdrage børnene, hvis forældrene ikke kan og du ikke gider gøre det?”. Allan er her svars skyldig, og har intet bud på, hvordan situationen skal løses (TV2, 2021).

Psykologens spørgsmål er yderst relevant. Hvad gør vi, hvis hverken forældre eller lærere kan og vil opdrage på børnene? Hvis ansvar er det egentlig, at der er ro i klassen, så det er muligt at undervise? Hvad gør vi, hvis hverken lærere eller forældre kan overholde deres del af samarbejdsaftalen? I Alex Madsens tekst om forældre i folkeskolen, er hans holdning tydelig; det er lærerens ansvar, at der er ro i klassen (Madsen, 2015). Forældrene bør bakke op om dette, og opdrage deres børn til, at de skal

være stille når læreren beder om det, men i det store hele er det skolen og lærerens ansvar, at der er ro og mulighed for undervisning i klassen (Madsen, 2015).

Ser vi på casen, som dette professionsessay handler om, er denne situation ligeledes gældende for Sofie og Mona. Mona mener, at Sofies forældre misligholder deres del af aftalen og samarbejdet, ved at være "curlingforældre" overfor Sofie, og derved give hende lov til altid at springe over hvor gærdet er lavest. Mona mener, at forældrene giver hende lov til ikke at lave noget i skolen, hvorfor Sofie vælger ikke at lave noget, og vælger ikke at ville modtage undervisning. Dette er den fortælling, som Mona har om Sofie, og Sofie bliver gjort til et stereotyp curlingbarn. Der er derfor en tydelig negativladet fortælling om Sofie, som hæmmer hendes deltagelsesmuligheder i skolen (Holm Poulsen, 2017).

## Metode

Denne opgave tager udgangspunkt i en case, som er skrevet ud fra en undervisningssituation, jeg har observeret i forbindelse med mine observationer inde i 3. klasse. Mit dilemma er udvalgt alene på baggrund af min egen interesse for emnet mistrivsel, og er derfor ikke udvalgt og diskuteret nøje i samarbejde med samarbejds læreren. Dette har jeg valgt at undlade, fordi jeg tager afsæt i elevens perspektiv på dilemmaet, og derved præsenterer, hvordan læreren, i min optik og på baggrund af mit analysearbejde, organiserer undervisningen samt håndterer klasseledelsen forkert. Eleven og læreren er anonymiseret, og kaldes i denne sammenhæng for hhv. Sofie og Mona.

Jeg anvender løbende teorier fra Almen Undervisnings Kompetence, og jeg har derfor valgt at slå vurdering ud fra Almen Undervisnings Kompetence samt den generelle refleksion sammen i ét samlet afsnit.

I det følgende afsnit vil jeg komme nærmere ind på anvendte teorier og begreber.

## Teori og analyse

I dette afsnit vil jeg kort definere de begreber og teorier, som er grundlæggende for opgaven, og argumentere for deres relevans i forhold til casen. Yderligere vil jeg afsluttende lave en samlet opsummering på analysen af undervisningssituation og relationen præsenteret i casen.

### Forudsætninger:

Med forudsætninger menes elevens forudsætninger, og princippet om at møde eleverne, hvor de er. Eleverne har forskellige forudsætninger for deltagelse og læring, som præges af forhold som fx sociokulturel baggrund, erfaringer og kognitive dispositioner (Bjerre, 2020). Når der snakkes om elevforudsætninger, er det væsentligt også at have elevens deltagelse, miljø og gældende kontekst med in mente (Holm Poulsen, 2017).

Ser vi fx på casen, er Sofies forudsætning, at hun ikke vil op til kateteret for at få hjælp; samtidigt med, at hun har behov for hjælp, for at kunne komme i gang med opgaven og derved have mulighed for deltagelse.

### Undervisningsdifferentiering og stilladsering:

Når vi snakker om elevforudsætninger, er undervisningsdifferentiering et væsentligt begreb at inkludere. Undervisningsdifferentiering er netop at tilpasse undervisningen ud fra elevernes forskellige behov; heraf differentiering. Med undervisningsdifferentiering og elevforudsætninger, følger også begrebet stilladsering. Stilladsering omhandler, at læreren støtter de enkelte elever på de områder, hvor de endnu ikke har udviklet evnen til selvstændigt at gennemføre opgaveløsningen. Stilladsering og undervisningsdifferentiering forudsætter derved hinanden, og er i forhold til elevens individuelle forudsætninger og relevante udviklingstrin (Bjerre, 2020).

Ser vi på casen, kan det hurtigt vurderes, at Mona ikke formår at levere en differentieret undervisning eller stilladsering, som er tilpasset efter Sofies behov. Sofie bliver mødt med manglende hjælp, og bliver decideret tabt i undervisningen, fordi hun ikke tilpasser sig den organisering af undervisningen, som Mona har stillet. Det er i denne situation Monas opgave at rykke sig selv for at sørge for, at Sofie bliver mødt hvor hun er; undervisningsdifferentiering er nemlig ikke kun at stille varierende opgaver, men også at være villig til at rykke sig selv ud fra de forudsætninger, som eleverne har.

### Undervisningens organisering:

Undervisningens organisering omhandler hvordan skoledagen og undervisningen er designet og tilrettelagt, herunder elevens placering i klasserummet og skoledagens længde. Yderligere indebærer det undervisningsdifferentiering og understøttende undervisning, som er de to elementer, der er væsentlige i denne sammenhæng (skole og forældre, 2019).

I denne case er undervisningens organisering meget stålfast tilrettelagt, men lever dog hverken op til en differentieret undervisning eller understøttende undervisning. Både i forhold til Sofie, som intet

får ud af denne undervisning, men også i forhold til de andre elever; hele klassen oplever meget spildtid i kø situationen, og bliver yderligere forstyrret af larm, bevægelse og samtale undervejs i arbejdet, når der står andre elever i kø, fordi køen danner anledning til snak. Det kan altså udledes, at undervisningens organisering generelt ikke fungerer i denne undervisningssituation.

### Synlighed og usynlighed:

Man kan skelne mellem elever som synlige og usynlige, og samtidigt er synlighed og usynlighed i virkeligheden to sider af samme sag. Yderligere kan man skelne mellem negativ synlighed og positiv synlighed. Positiv synlighed er, når eleverne gør positivt opmærksom på sig selv ved at deltage aktivt i timerne, samtidigt med at lærernes forståelse af eleverne er positiv, og de derfor også mødes positivt. Negativ synlighed er på den anden side, når eleverne bliver forstået som forstyrrende, urolige, larmende, aggressive og uden for normaliteten. Her møder lærerne derfor også eleverne med en negativ forståelse. Ved negativ synlighed gemmer der sig dog også et usynligt barn; et barn der i mange tilfælde forstås og mødes forkert, ekskluderes fra fællesskabet og hæmmes i sine deltagelsesmuligheder. Når barnet opfører sig forstyrrende og gør sig selv negativt synlig, så er det et opråb om, at barnet er i mistrivsel og i deltagelsesvanskeligheder (Holm Poulsen, 2017).

Synlighed er til gengæld også et perspektiv som læreren står til regnskab for. Læreren har til opgave at møde eleverne med en positiv og åben forståelse, og har også et ansvar for at fremhæve eleverne med en positiv synlighed. Læreren kan hurtigt komme til at bidrage til en negativ fortælling om eleven, som derved kommer til at dominere både i lærerteamet, forældregruppen og blandt klassekammeraterne (Holm Poulsen, 2017). Yderligere er synlighed noget, der skal ses i kontekst af klassemiljøet. Det er nemlig konteksten, som eleven reagerer på, når eleven gør sig selv negativt synlig (Holm Poulsen, 2017).

I denne case ser vi Sofie, som flere gange spørger om hjælp, men bliver bedt om at komme op til kateteret og stå i kø for at modtage hjælpen. Sofie vil ikke op til kateteret, og efter at have kaldt flere gange, opgiver hun at få hjælp og opgiver opgaven. I stedet begynder hun at forstyrre og kaste med ting og snakke til de andre elever, og begynder altså at gøre sig selv synlig på en negativ måde. Sofie ønsker ikke i situationen at forstyrre Monas undervisning og de andre elever, som arbejder; i virkeligheden vil hun bare gerne ses og have hjælp, så hun også kan lære noget, men mødes ikke. Sofie bliver altså forhindret i at deltage på lige fod med de andre. Hvordan kan Sofie så få en position, hvor hun også er synlig og deltager? Det kan hun ved at snakke til de andre elever, og kaste med ting for at få reaktioner (Holm Poulsen, 2017).



### Fortælling om barnet – et narrativt perspektiv:

Dette begreb omhandler et perspektiv på, hvordan læreren kan arbejde med at udvikle relationer, der støtter elevernes alsidige udvikling. Der findes flere interessante perspektiver i forhold til relations arbejdet, og alle er i og for sig relevante for situationen; jeg tager dog kun udgangspunkt i det narrative perspektiv, fordi dette i forvejen er gældende i denne relation; dog med en negativ effekt.

Det narrative perspektiv omhandler lærerens fortælling om eleven; hermed menes forståelse og møde af eleven, og hvordan læreren giver denne fortælling videre til andre. Der produceres mange fortællinger om eleverne i skolen, og disse fortællinger kan både være et fast holdepunkt og et fængsel. Den dominerende fortælling om elever som Sofie, der bl.a. forstyrrer i undervisningen og har brug for ekstra faglig og moralsk støtte, bliver hurtigt, at de er urolige, besværlige, dovne, uintelligente, ligeglade osv. Fortællingen om eleverne bliver altså hurtigt negativladet, hvilket er skadeligt for elevernes alsidige udvikling, fordi de netop mødes med denne forståelse (Lillemor Hansen, 2014).

I Sofies situation, er fortællingen om hende, at hun er doven, uintelligent og et forkælet curlingbarn, som af hendes forældre altid får lov til at springe over, hvor gærdet er lavest. Denne fortælling dominerer på hele lærerværelset, og hun bliver ofte drøftet på lærerværelset. Lærerne er generelt frustrerede over, at hun er doven og ugidelig i timerne, og at hun tyer til at græde over hovedpine eller mavepine, hvis hun bliver sat til opgaver, som hun ikke har lyst til at lave.

Der hersker altså tydeligt en negativ fortælling om Sofie, som tyder på, at lærerne har set sig sure på hende, og derfor misforstår hendes signaler. I virkeligheden burde lærerne overveje: hvorfor har Sofie ondt i maven og ondt i hovedet ved bestemte typer opgaver? Er det fordi opgaverne er svære og uoverskuelige, og der er behov for en anden indsats i forhold til stilladsering? Er Sofie måske slet ikke doven, men er bare ikke nået til dette udviklingstrin endnu – måske netop fordi, hun ikke har fået trænet det nok, fordi hun har brug for en anden type vejledning? Viser Sofie måske tegn på at hun mistrives i den aktuelle undervisningsorganisering? Lærerne bør altså møde Sofie med nysgerrighed og åbenhed, så Sofie kan hjælpes. I stedet knytter de sig til en fortælling, der bunder i, at Sofie identificeres med vanskelighederne.

### Uanede udviklingsmuligheder:

Uanede udviklingsmuligheder er et begreb præsenteret af børne- og ungdomspsykiateren Søren Hertz, og som er yderst relevant at inddrage i forbindelse med denne case. Uanede udviklingsmuligheder bunder i en overbevisning om, at alle mennesker har udviklingspotentialer,

som umiddelbart ikke fremstår synligt, men som kan udvikles og bygges op. Det særlige ved uanede muligheder er, at man først kan ane mulighederne, når man aktivt er på udkig efter dem og begynder at udvikle dem. Man kan altså først se karakteren af muligheden undervejs i udviklingen, når man opdager de første elementer i en positivt forstærkende spiral (Hertz, 2008).

Begrebet kaldes uanede udviklingsmuligheder, fordi man først opdager mulighederne, når man kigger ved siden af det mønster, som er mest iøjefaldende. Mulighederne opstår altså der, hvor man tillader sig selv at udfordre sine egne forforståelser og aktivt leder efter nye veje.

Uanede udviklingsmuligheder er tæt forbundet til det narrative perspektiv og lærerens fortælling om eleven; hvis fortællingerne om eleven ikke indebærer elevens udviklingspotentialer, men blot fokuseres omkring vanskeligheder, som eleven ovenikøbet identificeres med, vil der skabes et fængsel for eleven. I denne situation opstår følgende tilgang: ”barnet er problemet, fordi barnet viser problemet” (Hertz, 2008). Eleven bliver altså identificeret som problemet, hvilket er problemforstærkende og resulterer i, at eleven ikke får den rette hjælp. I stedet skal man se på uanede udviklingsmuligheder, og yderligere opfatte problemadfærd som en invitation til at undersøge samt være nysgerrig på, hvad denne adfærd skyldes (Hertz, 2008).

Jeg har tidligere præsenteret, at den dominerende fortælling om Sofie er meget negativladet, og fungerer som et fængsel. Der tegner sig et billede af, at lærerne har opgivet Sofie. Analyserer vi denne situation med Hertz’ briller på, kan dette skyldes, at lærerne har identificeret Sofie med vanskelighederne, og derfor ikke ser Sofies’ problemadfærd som et opråb om hjælp og mistrivsel, men udelukkende som dårlig adfærd på grund af forældrenes dårlige opdragelse. De nævner bl.a. flere gange på lærerværelset, at Sofie ikke laver noget, fordi hun får lov til ikke at lave noget derhjemme. Yderligere kan det udledes, at lærerne ikke formår at kigge efter Sofies uanede muligheder, men derimod fortsætter med at følge deres egen forforståelser og den retning, som de plejer at følge i undervisningen. Hvis lærerne aktivt forsøgte at udfordre deres forforståelser, og forsøgte at finde nye måder at stimulere Sofies udviklingspotentialer, ville Sofie måske trives bedre i skolen, og måske være mere arbejdsom?

#### Samlet opsummerende analyse:

Samler vi op på de forskellige elementer, der nu er analyseret, tegner der sig følgende billede af casen omkring Sofie, Mona og resten af lærerværelset:

Sofie er en elev, som er blevet misforstået. Læreren har dannet en fortælling om Sofie, hvor hun præsenteres som ugidelig, doven, for uintelligent og for forkælet hjemmefra. Denne fortælling

dominerer lærernes generelle forståelse og møde med Sofie, hvorfor de identificerer hende med de vanskeligheder, som opstår i hendes omgivelser. Sofie bliver set som et problem, fordi hun ofte gør sig selv negativt bemærket og ekstremt synlig i undervisningssituationerne. Lærerne har dog misforstået Sofies signaler, som ifølge børne- og ungepsykiateren Søren Hertz (Hertz, 2008) er et opråb om hjælp, fordi hun møder store deltagelsesvanskeligheder og mistro. Sofie formår ikke at deltage i undervisningen på lige fod med de andre elever. Ud fra casen kan det udledes, at denne vanskelighed opstår, fordi Sofie ikke trives i den måde, som undervisningen er organiseret på. Sofies forudsætninger er, at hun har brug for ekstra faglig og moralsk støtte til både at komme i gang med opgaverne, men også til at holde sig i gang med opgaverne. Her er undervisningen dog organiseret således, at Sofie skal komme op til kateret, ligesom de andre elever, og stå i kø, for at modtage denne hjælp; hvilket Sofie ikke har lyst til. Her bliver Mona stædig, og står ved, at det er sådan man får hjælp i hendes timer, og derfor ender Sofie med ikke at få hjælp, og derved ikke modtage undervisning; begge parter står nemlig ved deres standpunkter. Her er Mona låst fast i sine egne forforståelser og sin fortælling om Sofie, og formår ikke at rykke sig selv og udfordre sine egne forforståelser. Hun lader altså, så at sige, Sofie sejle. Yderligere viser denne situation tydeligt, at Sofie har behov for en anden indsats angående stilladsering, som hun ikke modtager, trods hun meget tydeligt beder om det. Her burde Mona være åben overfor, at Sofies forudsætninger ikke matcher hendes organisering, og være nysgerrig overfor, hvad denne adfærd mon skyldes. Måske Sofie er ked af det over, at hun ikke kan deltage på lige fod med de andre elever, og føler sig udstillet, hvis hun får hjælp foran alle andre i køen? Måske hun er bange for at føle sig socialt ekskluderet og sårbar, og derved miste sin værdighed, fordi hun i forvejen ikke føler, at hun har den samme faglige sikkerhed som de øvrige elever, og derfor føler, at hun er sårbart positioneret i klassen? (Søndergaard, 2009). Der er altså dannet en negativ spiral, hvor Sofie er usynlig som en potentielt produktiv elev, og derfor ender med at opgive at deltage i undervisningen, hvorfor hun gør sig selv ekstra synlig, dog som en forstyrrende og problematisk elev. Dette er for at deltage socialt. Læreren forstår og møder dog Sofie som denne problematiske elev, og har ligeledes opgivet at undervise hende, hvorfor hun ikke gider gøre en ekstra indsats for hende. Læreren overser dog, at Sofie er i deltagelsesvanskeligheder, og at Sofies adfærd skyldes et behov for anderledes stilladsering.

Hvordan kan denne uheldige situation ændres? Hvordan kan elevens forudsætninger danne afsæt for undervisningens organisering og derved skabe blik for elevens uanede udviklingsmuligheder?

## Refleksion og vurdering

I dette afsnit vil jeg reflektere over, hvordan elevens forudsætninger kan danne afsæt for undervisningens organisering og derved skabe blik for elevens uanede udviklingsmuligheder. Først og fremmest vil jeg kort sætte ord på de begreber, der tages afsæt i, i undersøgelsesspørgsmålet:

Med elevens forudsætninger menes Sofies forudsætninger, som er, at hun ikke vil modtage hjælp ved kateteret til offentlige skue, samt hendes behov for anderledes stilladsering, herunder øget moralsk og faglig støtte. Med undervisningens organisering menes den måde, som undervisningen er tilrettelagt i Monas lektioner. Med elevens uanede muligheder menes helt konkret Sofies uanede muligheder og udviklingspotentialer.

Med analysen har vi fået belyst, at der er flere elementer i undervisningssituationen, som bør ændres. Ser vi først og fremmest på Monas og Sofies relation, er Mona nødt til at ændre sit narrative perspektiv på Sofie, og møde Sofie med åbenhed og nysgerrighed. Mona overser årsagen til Sofies adfærd, fordi hendes blik er skygget af den dominerende fortælling om Sofie. Med dette sagt, er vi også nødt til at forholde os til skyldbegrebet, og afskrive dets relevans; man vil måske være tilbøjelig til at bebrejde Mona, og mene, at det er hendes skyld, at Sofie mistrives, fordi Mona ikke opdager det og reagerer. Så sort og hvid kan situationen dog ikke stilles op. Mona reagerer på samme måde som de andre lærere gør, og det skyldes højst sandsynligt den store kompleksitet, der findes i forbindelse med lærerarbejdet og skoles differentieringsprincipper og samarbejdsprincipper (Madsen, 2015).

Lærerne har først og fremmest ansvaret for rigtig mange elevers læring på én gang, og der er mange elever i en folkeskoleklasse, som alle skal løftes og udvikles og undervises på én gang. Eleverne har alle forskellige forudsætninger, og det er en kompleks opgave at nå ud til alle elever, og samtidigt have øje for klasse miljø, ro og orden. I denne klasse, som Sofie og Mona er tilknyttet, er der generelt et stort problem i forhold til larm, uro og forstyrrelser. Samtidigt er der hele seks elever, som har "særlige behov", og derudover er det faglige niveau enormt spredt. Nogle elever er langt fremme og meget skarpe, mens andre har store vanskeligheder. Yderligere er dem imellem ligeledes langt fra hinanden. I dokumentaren *Smertensbørn* udtaler læreren Allan, som vi bl.a. følger, at lærerne i mange situationer simpelthen er nødt til at lade nogle elever sejle, for at kunne undervise de andre. Ellers stjæler disse problematiske børn alt tiden fra de elever, som gerne vil lære (TV2, 2021). Jeg har indtrykket af, at Mona og Sofies resterende lærere deler denne overbevisning, og lader Sofie sejle, fordi "hun alligevel ikke gider lære". Problemet her er, at det vil Sofie faktisk gerne, og det giver hun

også udtryk for; Mona ser det bare ikke, fordi hun vælger kun at se, at Sofie skaber uro. Men vælger Mona dette, fordi hun ikke gider differentiere og ikke gider undervise alle elever, eller vælger hun det pga. afmagt?

Her er min teori, at afmagt er årsagssammenhængen. Mona ved ikke, hvordan hun skal håndtere situationen, og har måske ikke den rette viden omkring menneskets uanede udviklingsmuligheder og udviklingspotentialer? Disse perspektiver på børn og unge er relativt nye og definerer i høj grad den tankegang, som dominerer det nye og moderne børnesyn, der er både ifavnsk, ligeværdigt og i høj grad styret af, at børn skal både ses, høres og forstås (Hørby, 2019). Læreren Mona er dog tjenestemand og derfor uddannet ud fra helt andre pædagogiske perspektiver, end dem vi arbejder med på læreruddannelsen i dag. Dette ses også i hele Monas undervisningsorganisering med køkultur, resultatorienteret undervisning og at børnene skal komme op til kateteret, hvis de skal have hjælp eller rettet opgaverne. Det er en forældet måde at undervise på, og selvom undervisningen er tilrettelagt således i Monas bedste overbevisning, så viser det tydeligt, at hun er meget fastlåst til sin egen forforståelse. Derfor overser hun, at undervisningsorganiseringen formegentlig er årsagen til, at undervisningen ikke fungerer.

Et andet element, som formegentlig bunder i Monas afmagt, er holdningen til, at Sofies adfærd er forældrenes skyld, fordi de giver hende lov til at opføre sig således, fordi de "curler" hende. Ifølge Mona, misligholder forældrene deres del af aftalen i det genside samarbejde om børnenes skolegang. Mona er nemlig også af den overbevisning, at forældrene skal opdrage børnene, ikke lærerne. Dette vil jeg dog gerne argumentere for er en holdning, som bør høre til og blive i det gamle børnesyn; børnenes opdragelse er ikke en ensidig ting, som kun bør finde sted derhjemme; det kan højst sandsynligt slet ikke lade sig gøre. Børn og unge har mange relationer i dag, alle med forskellige normsæt, og alle i forskellige kontekster. Yderligere er identitet, personlighed og adfærd en fleksibel og flydende størrelse, som tager afsæt i den kontekst, som man befinder sig i (Andersen, 2004). Min teori er, at uanset hvor godt forældre opdrager deres børn hjemmefra, vil børnenes adfærd altid være problematisk, hvis konteksten i skolen er problematisk; og dette scenarie gør sig gældende i denne case.

Vi har nu fået slået fast, at hverken Mona eller forældrene er skyld i, at Sofie mistrives. Monas adfærd skyldes formegentlig afmagt samt hendes eventuelt forældede syn på lærergerningen og børn.

Yderligere er forældrene ude af stand til at regulere Sofies adfærd i skolen, som skyldes den kontekst, hun befinder sig i, når hun er skole. Til gengæld er konteksten i skolen problematisk, og dette indebærer både undervisningens organisering og relationen imellem Sofie og Mona, herunder også Monas stilladsering af Sofie. Yderligere bliver Sofie formegentlig præget af det problematiske miljø i skolen ved, at hendes indre behov for at høre til i fællesskabet trues, fordi hun har deltagelsesvanskeligheder, og føler formentlig, at hun er i svag position. Sofie føler formegentlig, at hun er i fare for at blive ekskluderet fra fællesskabet. Og denne frygt fodrer lærerne ubevidst (Søndergaard, 2019). Denne sociale eksklusionsangst kan forklare, hvorfor Sofie har behov for at få hjælp nede på sin egen plads i trygge omgivelser, og hvor hendes usikkerhed ikke er til offentligt skue.

Hvad kan Mona gøre anderledes, så hun i stedet for at forstærke problemerne, hjælper Sofie med at udnytte sine uanede udviklingsmuligheder?

Det er en kompleks situation, og trods mine mange teorier i spil, føler jeg ikke, at jeg kan give ét afklaret svar på mit undersøgelsesspørgsmål. Til gengæld har jeg en række bud på eventuelle løsningsforslag, som jeg vil præsentere.

Først og fremmest skal Mona og Sofie arbejde på at få opbygget en bedre relation, hvor Sofie bliver hørt og kan føle sig tryk. Dette kræver, at Mona som tidligere nævnt, ændrer sit syn på Sofie og ser møder hende med åbenhed. For at dette skal kunne lade sig gøre, vil det højst sandsynligt kræve, at Sofie og Mona får en række samtaler udenfor den stressede situation i klasseværelset. Dette kunne med fordel være med en mægler, som fx en AKT-vejleder eller en pædagog, som har den rette baggrund til at se Sofies perspektiver. Jeg må dog erklære mig uvis omkring, hvor vidt der er ressourcer til dette i den almene folkeskole.

Yderligere bør undervisningen organiseres anderledes, og her bør undervisningen være orienteret mere omkring processer og dialog, end omkring resultater. En sidegevinst ved dette vil formegentlig være at de andre elever motiveres mere, og samtidigt vil det skabe mere ro og koncentration i klassen, hvis kø situationen skippes helt. Yderligere vil både de svage og stærke elever være med og have mulighed for at føle, at de kan deltage, hvis undervisningen omhandler processerne fremfor resultaterne.

I forhold til klassedynamikken bør der generelt også arbejdes på bedre klassekultur, trivsel og et fællesskab, som ikke er delt op i de svage, de stærke og dem med særlige behov og udfordringer. Dette vil formegentlig automatisk blive bedre i takt med at undervisningen bliver procesorienteret, men det vil alligevel gavne klassedynamikken, at der foretages en indsats i forhold til at styrke relations arbejdet eleverne imellem, så klassen bliver et trygt sted at være. Det siges jo generelt i skolen, at hvis én elev sidder med en følelse/et spørgsmål, vil der sidde mindst fem andre elever med samme spørgsmål eller følelse. Så mon ikke, at flere elever end Sofie føler, at deres værdighed og positioner i klassen er truet? Måske disse indsatser kan jage elefanten ud af rummet.

## Litteraturliste

Holm Poulsen, C. (2017). *Samarbejde om børns deltagelse*. I: Professionsdannelse på tværs: samarbejde og faglighed i og omkring den nye folkeskole. Jurist og økonomiforbundet.

Madsen, A. (2015). *Forældre i folkeskolen*. I: Familien i skole: magt og afmagt i folkeskolen. Frydenlund.

Hertz, S. (2008). *På udkig efter børns og unges uanede udviklingsmuligheder*. I: Børne- og ungdomspsykiatri: nye perspektiver og uanede muligheder. Akademisk Forlag.

TV2 (2021). *Smertensbørn*. To episoder. (TV2 play).

Bjerre, J. (2020). *Elevforudsætninger*. I: Didaktisk Opslagsbog. Hans Reitzel.

Lillemor Hansen, S. og Schneider, H. (2014). *Elevens læring og udvikling*. Hans Reitzel.

Søndergaard, D. M. (2009). *Mobning og social eksklusionsangst*. I: Mobning: sociale processer på afveje. Hans Reitzel.

Hørby, F. (2019). *Drop opdragelsen*. Gyldendal.

Andersen, T. (2004). *Kontekst og personlighed*. Puc.

Retsinformation (2020). *Folkeskoleloven*.

<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/1396> retsinformation 2020

Skole og Forældre (2019). *Princip for undervisningens organisering*.

<https://www.skole-foraelde.dk/artikel/princip-undervisningens-organisering>