

Gry Tybjerg
Tilde Mardahl-
Hansen

**FÆLLES-
SKABENDE
SKOLE-
PRAKSIS**

Aarhus Universitetsforlag

FÆLLES- SKABENDE SKOLE- PRAKSIS

Pædagogisk rækkevidde

Pædagogisk rækkevidde 1-31

Digital dannelse af Jeppe Bundsgaard
Læringens DNA af Theresa Schilhab
Samarbejde og inklusion af Tine Basse Fisker
Læring i praksis af Ole Lauridsen
Spilpædagogik af Andreas Lieberoth
Motiverende undervisning af Frans Ørsted Andersen
Undervisning er dannelse af Alexander von Oettingen
Kønsbevidst pædagogik af Tekla Canger
Mobning af Helle Rabøl Hansen
Samspil mellem skole og hjem af Maria Ørskov Akselvoll
Relationskompetence af Louise Klinge
Bæredygtig undervisning af Suna Christensen
Farvede forventninger af Laila Colding Lagermann
Co-teaching af Janne Hedegaard Hansen
Udfordrende undervisning af Kirsten Baltzer
Kunsten at læse af Thomas Illum Hansen
Teknologiforståelse af Elisa Nadire Caeli
Evaluering på godt og ondt af Jens Dolin
Præstationskultur af Anders Petersen og Søren Chr. Krogh
Med flere sprog i klassen af Line Møller Daugaard og Helle Pia Laursen
Undersøgende team af Thomas R.S. Albrechtsen
Matematik med mening af Morten Misfeldt
Naturfaglig dannelse af Lars Brian Krogh
Lektier af Annette Søndergaard Gregersen
Madkundskab for livet af Helle Brønnum Carlsen
Elevernes perspektiver af Christina Holm Poulsen
Fremmedsprog af Petra Daryai-Hansen
Tegn på mobning af Stine Kaplan Jørgensen
Skolens tekster af Jesper Bremholm og Lene Storgaard
Kollektiv kreativitet af Lene Tanggaard
Fællesskabende skolepraksis af Gry Tybjerg og Tilde Mardahl-Hansen

Gry Tybjerg
Tilde Mardahl-
Hansen

**FÆLLES-
SKABENDE
SKOLE-
PRAKSIS**

Aarhus Universitetsforlag

Fællesskabende skolepraksis

Pædagogisk rækkevidde 31

© Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag, 2025

Tilrettelægning og omslag: Camilla Jørgensen, Trefold

Forlagsredaktion: Cecilie Harrits

Manuskriptredaktion: Lykke Østergaard Møller

Bogen er sat med Nudista og Brandon Printed

E-bogsproduktion: Narayana Press

1. udgave, 1. oplag

ISBN 978 87 7597 644 7 (trykt bog)

ISBN 978 87 7597 993 6 (e-pdf)

ISBN 978 87 7597 645 4 (epub)

ISBN 978 87 7597 994 3 (lydbog)

ISSN 2446 1148

Aarhus Universitetsforlag

Helsingforsgade 25, 8200 Aarhus N

unipress@unipress.au.dk

unipress.dk

Bogen er udgivet i samarbejde med Danmarks

Lærerforening og Frie Skolers Lærerforening



INDHOLD

AFMAGT I SKOLEN	7
DELTAGELSE	19
LÆRERFAGLIGE OPGAVER	25
UDVIKLING AF	
UNDERVISNING	34
EN MANGFOLDIG SAG	44
VERDENSVENDT SKOLE	53
FÆLLESSKABENDE	
SKOLEPRAKSIS	63
GRY OG TILDE ANBEFALER	70

AFMAGT I SKOLEN

Jonas i 2. klasse

Morten og Anikka er lærere i en 2.-klasse, hvor drengen Jonas indimellem vækker bekymring og skaber frustration. Nogle dage udvikler skolelivet sig særligt vanskeligt for ham, og der opstår episoder, hvor han slår. Jonas afviser ofte at deltage i undervisningen og virker forstyrrende, fortæller lærerne. Han får tit skældud, og der opstår konflikter mellem børn og voksne. Nogle børn i klassen giver udtryk for at være bange for Jonas, og lærerne er indbyrdes uenige om, hvordan de bedst håndterer situationen. Samtidig giver klassens forældregruppe i stigende grad udtryk for, at de er utilfredse med uro i klassen, og også i forældregruppen er der konflikter om årsager og mulige løsninger. De tilspidsede sociale dynamikker forstærker hinanden, og det tærer på de involveredes overskud og samarbejdsvilje. Over tid opstår der en vis afmagt hos både voksne og børn.

Vi lærer Morten og Anikka at kende i forsknings- og udviklingsnetværket 'Fællesskabende skolepraksis', hvor vi har deltaget som forskere sammen med lærere fra i alt 10 skoler. I netværket har lærerne delt deres bekymringer og frustrationer med os og hinanden, og sammen har vi undersøgt og diskuteret mulige

pædagogiske udviklingsveje i situationer, hvor elever har haft det svært, eller lærere har følt sig afmægtige i skolen.

På tværs af forskningsprojekter har vi i godt 10 år udforsket læreres og elevers hverdagsliv i skolen. Vi har særligt været optaget af at undersøge børn og unges og læreres perspektiver på udvikling af deltagelsesmuligheder i skolen. Som skole- og ungdomsforsker har Gry primært fulgt børn og unge i skolen, mens Tilde særligt har fulgt læreres hverdagsliv på tværs af fag, klasser og opgaver. Vi har derfor set, hvordan lærere i det daglige anstrænger sig for at skabe deltagelsesmuligheder for børn og unge. Vi har også set de mange forskellige udviklingstiltag, skoler og kommuner igangsætter for at stille relevant hjælp til rådighed for lærerne i det inkluderende arbejde. Samtidig har vi set, hvordan lærere kan 'komme til kort' i forhold til at udvikle deltagelsesmuligheder for børn, der befinder sig på kanten af skolens sociale og faglige fællesskaber. Særligt hvis hverdagen er præget af uro, konflikter og manglende fokus på faglige aktiviteter. I processer som disse kan lærere komme til at tvivle på, om de er dygtige nok, eller de kan komme til at give op på barnet, ligesom børn kan give op på deres lærere.

I denne bog tager vi afsæt i Morten og Anikkas og en række andre læreres arbejde for at skabe fornyet pædagogisk håb og handlekraft i forhold til at udvikle deltagelsesmuligheder for børn og unge i skolen.

Nye veje for en inkluderende skole

Vores udgangspunkt for bogen er en fælles optagethed af og undren over, at både børn og unges engagementer – det, de er optaget af og engageret i – og indholdet i undervisningen ofte træder i baggrunden i inkluderende indsatser. Den almene læ-

rerfaglighed, der knytter sig til udvikling af muligheder for, at børn og unge kan lære sammen i de faglige aktiviteter, synes nemlig ofte at glide ud af fokus i indsatserne. Det gælder ikke mindst, når vi tænker, at noget 'særligt' er på spil for nogle børn. Derfor peger vi med denne bog på, at udvikling af deltagelsesmuligheder i skolen hænger uløseligt sammen med børn og unges muligheder for at bidrage, samarbejde og engagere sig i skolens fælles aktiviteter, indhold og opgaver.

Bogen er en invitation til at se læreres almenpædagogiske arbejde som tæt forbundet med et involverende og demokratisk samarbejde mellem lærere og elever, hvor muligheder for at bidrage og gøre sig gældende er i fokus. Vores ambition om nye veje for en inkluderende skole kalder vi 'fællesskabende skolepraksis'. Vi forstår fællesskabende skolepraksis som et pædagogisk princip, hvis formål er at skabe fornyet handlekraft for lærere, når de arbejder med at skabe deltagelsesmuligheder for flere børn i skolen.

Fokus på behov

Når vi som forskere følger vanskelige forløb i skolen, så hæfter vi os ved, at lærere, forældre såvel som skolens øvrige professionelle ofte er optaget af at identificere og forstå børns behov for på den måde at kunne imødekomme dem gennem forskellige typer af indsatser. Med et sådant fokus kan Morten og Anikka stille sig selv, hinanden og forskellige ressourcepersoner i og uden for skolen spørgsmål som: Hvilke faglige, sociale og personlige udfordringer har Jonas? Hvordan kan vi indrette klasserummet og undervisningen, så disse udfordringer kan rummes? Hvordan kan vi tilpasse niveauet og tempoet i undervisningen til Jonas? Har han

brug for særaftaler, flere pauser, mere struktur, motoriske øvelser eller anden støtte fra sine lærere eller andre ressourcepersoner? Skal han over i en mellemform eller andet specialtilbud? Hvad skal der til, for at Jonas kan 'lykkes' efter skolens standarder?

Spørgsmål som disse afspejler det forhold, at forhåbninger om plads til forskellighed i mange år har været tæt knyttet til ambitioner om at differentiere børns deltagelsesmuligheder i deres klassefællesskaber. Ofte guidet af et ressourceorienteret børnesyn, der fx i kommunale handleplaner på skoleområdet udtrykkes med formuleringer som: "Børn er kompetente og gør det bedste, de kan". De voksne skal derfor møde børnene "der, hvor de er".

En sådan optik bidrager til at sætte barnet i centrum, og forventninger om udvikling af en inkluderende skole kobler sig primært til spørgsmålet om, hvordan skoler kan udvikle deres måder at imødekomme det enkelte barn på. "At møde børnene der, hvor de er", bliver en lærerfaglig opgave, som stiller store krav til lærerne om individuel tilpasning. Lærerne skal lede en pædagogisk praksis, der både tilgodeser børns forskellige og fælles behov for fx struktur, tryghed, anerkendelse, pauser osv. Undervisningsindhold og undervisningsformer skal tilpasses elevernes forudsætninger og niveau, og derfor har specialpædagogiske tilgange i stigende grad fundet vej ind i klasserummet. Inddragelse af specialpædagogisk viden, lærerstyring og styrkelse af lærer-elev-relationen er blevet pædagogiske pejlemærker for udvikling af deltagelsesmuligheder i en presset skolehverdag, hvor forventninger om bl.a. inklusion og høj faglighed skal håndteres sideløbende. I denne bog tilbyder vi en anden forståelse.

Tilpasset deltagelse

Morten og Anikka beskriver, hvordan de 'har prøvet alt' for at imødekomme Jonas' behov og guide ham til 'en passende deltagelse i skolen'. At lærere i samarbejde med andre resourcepersoner igangsætter adfærdsregulerende indsatser, når de vil styrke børn og unges muligheder for deltagelse, er noget, vi genkender fra andre skoler og forløb. Fx fra en anden indskolingsklasse, hvor en lang række indsatser er illustrative for de løsninger, der ofte træder i forgrunden i praksisnære tilgange til problemer i skolen.

I denne klasse er der kommet hvide låger på den tidligere åbne reol med legesager og papir mv. En række tegninger pryder væggen, ophængt i en fin systematik. Ellers er de elevprodukter, som tidligere prægede lokalet, fjernet. Ved siden af døren hænger to knager med høretelefoner. På tavlen hænger et skema over dagen, klassens regler og et streghjælpssystem, hvor lærerne markerer, hvis lydniveauet er problematisk. Både bagest og forrest i højre side af lokalet står skærme, som afskærmer to elever fra de øvrige. Under alle borde er der elastikker, som eleverne kan aktivere fødderne på. Når eleverne kommer ind i klassen, byder læreren dem velkommen i døren, og de tjekker ind med et 'klassekort' i stil med et rejsekort. Herved markerer de, at de forpligter sig på et sæt fælles klasseregler. Forinden har de alle siddet nogle minutter på gangen ude foran klassen med kroppene trykket ind i deres rum i garderoben og med tasken på skødet for at give kroppen et beroligende pres.

Tiltagene i eksemplet er tilsammen udtryk for en række lærerfaglige og tværfaglige bestræbelser på at håndtere vanskeligheder med uro og det, lærerne betegner som 'usikre relationer'. Der arbejdes blandt andet med aktiviteter, der fremmer

'low arousal' gennem passende stimulering af elevernes sanser og klasseledelse, hvor lærerautoriteten bl.a. styrkes gennem tydelig struktur, regelstyring og håndtryk i døråbningen. Også visualisering og afskærmning er greb til at skabe mere ro og fælles fokus i undervisningen.

Udvikling af deltagelsesmuligheder synes her at handle om, at *læreren* skal stille gode betingelser for, at elever kan *tilpasse sig* skolens relativt snævre rammer, krav og opgaver: De skal kunne sidde stille i lærerbestemte tidsrum, de skal være boglige og kunne koncentrere sig, når de bliver bedt om det, de skal kunne samarbejde og møde undervisningsparate op på et bestemt tidspunkt, de skal gøre sig gældende i en større klassesammenhæng osv. Den håbefulde ide er, at børn kan stimuleres, disciplineres og ledes til at tilpasse sig en skolepraksis, som lægger op til en høj grad af ensretning. Mangfoldigheden af måder, børn og unge kan deltage på i skolen, er relativt begrænset, fordi de skal lære et forudbestemt pensum inden for nogle meget fastlagte rammer.

Der er en forventning om, at mangfoldighed i børnegruppen bliver imødekommet i klassen på en måde, som kan virke overvældende og uoverkommelig fra et lærerperspektiv. Som en lærer i samme indskolingsklasse formulerer det:

Vi kan ikke have for mange indsatser, så drukner jeg. Hvis jeg både skal noget for muskel-led-sansen, relationer og ... vi gør jo tingene, vi prøver at gøre det mest muligt hver dag, men jeg har brug for ikke at skulle fokusere særligt på ... ikke at skulle huske for meget.

Det er en særdeles vanskelig opgave at styre klasser af børn og unge til at opnå relativt snævre og høje læringsmål og som en del af dette at forstå og kompensere for børns forskellige behov. Problemet bliver, set fra skolens hverdagsliv, at

når skolen måler, monitorerer og indsnævrer krav til børn og unges deltagelse i skolen, så stiger behovet for tilpasning, kategorisering, styring og særhensyn. Det betyder, at specialpædagogiske metoder vinder indpas som en måde at tilpasse eleverne til skolens standarder på gennem læreres 'detailstyring'.

Specialpædagogisk viden og specialpædagogiske metoder kan være relevante og er ikke i sig selv problemet. Problemet opstår, hvis fokus på individuelle behov og ydre rammesætning træder i forgrunden, mens børn og unges meningsfulde bidrag til at udvikle skolen glider i baggrunden. Sagt på en anden måde: Hvis inklusion primært handler om compensation og behovsopfyldelse, så risikerer vi at efterlade børn og unge alene med at skabe personligt relevante koblingsmuligheder til skolens sociale liv og faglige indhold. På samme måde efterlader vi lærere med trange kår for at udvikle pædagogisk handlekraft, ligesom det kan gøre det svært at arbejde ud fra et princip om fællesskabende skolepraksis.

Ordningsslængsel

Jonas' lærere oplever efterhånden en stigende afmægtighed og en stærk længsel efter effektive løsninger, der kan skabe ro til at formidle et fagligt stof. Da sådanne løsninger ikke synes at være til rådighed, spørger de sig selv og hinanden, hvor grænsen går for, hvilke børn skolen kan rumme, og om deres skole kan rumme Jonas. Der opstår behov for brandslukning.

Efter at have orienteret sig mod Jonas' behov og efter en række forsøg på at indrette og tilpasse undervisningen oplever Morten og Anikka altså at mislykkes i det inkluderende arbejde. I forlængelse heraf opstår et fokus på disciplinære grænser for Jonas' deltagelse, hvilket vi genkender fra mange andre forløb

i skolen. Lærerne spørger sig selv, hvilken form for sanktion eller straf han skal opleve som konsekvens af sine uacceptable deltagelsesmåder. Selvom det er forståeligt, at de stiller den slags spørgsmål, så risikerer lærerne at invitere til og legitimere eksklusion af Jonas, fordi han bliver udpeget som en forhindring for ro, orden og effektiv undervisning. Samtidig er der en risiko for, at lærernes følelse af afmagt kommer til at stå i vejen for, at de kan holde fokus på vigtige ambitioner om dannelse, demokrati, inklusion, fællesskab og trivsel.

Morten og Anikka eller Jonas' forældre spørger måske, om det vil kunne hjælpe Jonas at blive udredt. Måske Jonas har en diagnose, der kan forklare hans deltagelsesmåder i skolen? Drøftelser som disse kan forstås som en logisk forlængelse af – eller tilspidsning af – lærernes mange bestræbelser på at identificere og imødekomme Jonas' behov i deres daglige pædagogiske praksis. Som en lærer beskriver det:

Vi har prøvet alt uden at lykkes. Når vi beder om en PPV, så er det, fordi vi virkelig oplever, at vi ikke har mere at komme med. Når der skal mere til end skærme og høreboffer, og hvad vi ellers kan finde på.

Når lærere oplever, at det ikke lykkes at løse problemer i børns skoleliv, kan de føle, at de famler i blinde eller ikke har tilstrækkelig viden til at løse problemerne. Det kan føre til tab af mening og begrænsede handlemuligheder. Følelsen af afmagt udspringer dels af bekymringer for barnet, dels af en underliggende forventning om, at problemer kan løses med den rette viden og målrettede, individuelle indsatser. Derfor er der også en tæt kobling mellem følelsen af afmagt og ønsket om at få hjælp fra en ekspert udefra, der fx har viden om 'særlige behov'. I den kobling forsvinder hverdagslivet i skolen – herunder indholdet i og organiseringen af

undervisningen og de tilgængelige ressourcer – ligesom formålet med skolen træder i baggrunden.

Begrebet 'ordningslængsel' er udviklet af lektor Maja Røn Larsen, og det kan hjælpe os med at forstå den følelse af afmagt, lærere kan opleve i et presset skolesystem, hvor det kan være vanskeligt at leve op til de krav, der stilles til lærere og elever. Ordningslængsel kan handle om en længsel efter effektive metoder til at kunne løse eller fjerne enkeltstående problemer for derved at genoprette ro og orden – og den længsel vokser proportionelt med følelsen af afmagt. Samtidig bliver den fodret af forskningsmæssige og politiske forventninger til lærere om at kunne skabe optimale betingelser for elevernes læring og trivsel gennem brug af evidensbaserede metoder og det rette mindset.

Den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta taler om, at der over de sidste årtier er sket en instrumentalisering af læreres faglighed, der bygger på ideen om, at det er muligt at optimere effekten af det lærerfaglige arbejde. Skolen og lærerne pålægges et større ansvar for at være dem, der kan 'fikse problemerne' i skolen. Og kan de ikke det, så er det i denne optik nærliggende at tænke, at lærerne ikke er dygtige nok, eller at deres redskaber og metoder er utilstrækkelige. Eller at nogle børn er 'særligt særlige' og derfor ikke kan rummes i skolen på trods af omfattende indsatser.

Problemet med den slags forståelser af skoleproblemer er, at de flytter fokus fra sociale dynamikker, indhold i undervisningen og de krav og opgaver, børn og voksne bliver mødt af i skolen. Opfattelsen af, hvad der skal til for at skabe deltagelsesmuligheder, risikerer dermed at blive begrænset til ydre regulering af og en forventning om kontrol over den enkeltes deltagelsesmåder. Og det sker potentielt på bekostning af en undersøgelse af, hvor-

dan lærerne kan bidrage til elevernes muligheder for at samarbejde, engagere sig og finde mening og relevans i skolen.

Hjælpsomhedens paradoks

Hos Jonas' lærere har vi set, hvordan magtesløshed og fastlåste forståelser af et problem kan betyde, at de kommer til at gøre 'mere af det samme' på trods af og nogle gange endda begrundet i indsatsernes manglende effekt. Og de er langt fra de eneste, der reagerer sådan. Når lærere føler afmagt over for børn, som fx ikke overholder regler, så kan andre og flere regler og sanktioner blive svaret – også selvom det er tydeligt, at indsatserne ikke giver mening ud fra børnenes perspektiv. Det er heller ikke ualmindeligt, at elever bliver yderligere isoleret fra fælles aktiviteter, når indsatser ikke virker. Lærere kan på den måde komme til at arbejde uden om problemets kerne, nemlig at børnenes deltagelsesmuligheder er blevet begrænset. Det, de er engageret i og bidrager med, får mindre og mindre plads og forstummer mere og mere. Det betyder, at indsatserne kan blive kontraproduktive og skabe mere af det, de skulle afhjælpe. Det kalder vi for 'hjælpsomhedens paradoks'.

For Morten og Anikka handler hjælpsomhedens paradoks fx om, at de igangsætter en række tiltag, som har til formål at hjælpe Jonas, men ikke har den tilsigtede virkning, fx pauseordninger, særaftaler og mere konsekvente guidninger. Deres tiltag hjælper tilsyneladende ikke Jonas med at lykkes med det, han kæmper for og med i skolen. Dette er et eksempel på, hvordan inklusionsindsatser i skolen ofte er rettet mod, at eleverne skal tilpasse sig skolens dagsorden, snarere end at udvide deres muligheder for at skabe mening i skolelivet. Blandt andet ved at kunne

bidrage aktivt i udvikling af fælles aktiviteter i skolen sammen med deres kammerater.

Radikal hjælp

Den engelske forsker og aktivist Hilary Cottam har i bogen *Radikal hjælp* beskrevet, hvordan velfærdsstatslige hjælpesystemer primært er gearret til at gribe børn og voksne, når de falder, men ikke til at hjælpe dem til at flyve. Det genkender vi også fra forskning i skolen: Hjælpesystemer, som primært er rettet mod at afhjælpe børns personlige problemer gennem tilpasning, disciplinering, personlig støtte, compensation og/eller behandling, er ikke nødvendigvis gearret til at understøtte barnets muligheder for at opleve tilhør i skolens faglige og sociale fællesskaber. Eller til at understøtte barnets muligheder for at skabe mening og engagement i skolen sammen med andre. Eller til at nære et ungt menneskes spæde drømme og håb for fremtiden på trods af en vanskelig livssituation.

Tiltag, der retter sig mod at hjælpe Jonas til at sidde stille på sin stol i længere tid, huske at række hånden op eller at undlade at slå, sigter mod at gøre Jonas 'inkluderbar' i undervisningen. Men i sig selv gør disse tiltag ikke Morten og Anikka (eller andre i Jonas' liv) klogere på, hvad Jonas er optaget af og engageret i. Indsatserne retter sig ikke mod, hvad der giver mening for ham i skolen, eller hvad han kæmper for at lykkes med i sit liv. Ligesom de ikke gør nogen klogere på, hvordan Jonas kan bidrage til det, de er sammen om i skolen.

I en iver efter at imødekomme børns behov synes vi altså at overse, at børn ikke alene har forskellige behov, men også har viden og handlemuligheder, som er væsentlige for, at de

kan bidrage til det fælles hverdagsliv i skolen. Derfor peger vi på, at hjælp også må tage udgangspunkt i, hvordan børn og unges deltagelse kan forstås og gribes som bidrag til udvikling af det fælles skoleliv på måder, der bringer dem 'på vingerne' igen sammen med de andre. Det indebærer, at vi må stille nye typer af spørgsmål. For eksempel må Morten og Anikka spørge, hvordan Jonas kan inddrages i det fælles, så han oplever at høre til i skolens fællesskaber og finder mening i de fælles aktiviteter. At Jonas kan komme på vingerne igen, forudsætter nemlig, at skolens indhold også er noget, Jonas kan bidrage aktivt og relevant til, finde mening i og samarbejde med kammerater og lærere om.

DELTAGELSE

Muligheder for deltagelse

I løbet af 2. klasse har Jonas' lærere set, hvordan han er blevet mere og mere udgrænset fra de andre børns samspil og de faglige aktiviteter. Han lærer ikke det, han forventes at lære, han virker ikke engageret i undervisningen, og nogle dage er han ikke engang fysisk der, hvor han forventes at være. Så hvad kan Morten og Anikka gøre for at ændre på den situation og bidrage til udvikling af Jonas' deltagelsesmuligheder? Og giver det overhovedet mening at tale om Jonas som deltager i skolen? Den type spørgsmål kræver, at vi undersøger, hvad vi forstår ved deltagelse i skolen, og hvad udvikling af deltagelsesmuligheder egentlig handler om.

Ordet 'deltagelse' betyder ifølge Den Danske Ordbog 'at være med'. Deltagelse kan på den baggrund have karakter af en distinktion mellem 'at være med' til forskel fra 'ikke at være med'. Denne skelnen genkender vi fra skolen, hvor 'deltagelse' ofte beskrives som et spørgsmål om elevens aktive deltagelse i undervisningssituationer. Udvikling af deltagelsesmuligheder bliver med en sådan forståelse et spørgsmål om at bevæge eleven fra 'ikke deltagelse' til 'deltagelse' forstået ud fra nogle normative kriterier om, hvordan man på en 'passende' måde deltager i det fælles. Det

fælles, som eleven skal være med i, er altså noget, eleven kan træde ind og ud af afhængigt af adfærd. Psykolog og skoleforsker Siggie Waleng har i sin ph.d.-afhandling fra 2024 undersøgt, hvordan behovet for at ekskludere børn fra skolen opstår i skolens hverdag. Her viser hun, at lærere ofte skelner mellem, om en elev ikke *kan* eller ikke *vil* deltage. Selvom der er en forskel på de to opfattelser, så er problemforståelsen i begge tilfælde bundet op på en individuel og normativ vurdering.

I forhold til Jonas betyder det, at udvikling af hans deltagelsesmuligheder primært bliver et spørgsmål om at identificere, kvalificere og udvikle indsatser, der understøtter, at han kan blive en del af det fælles, der allerede er. På den måde skabes der en problematisk forskel mellem Jonas og fællesskabet, der opfattes som to adskilte størrelser, der eksisterer uafhængigt af hinanden. Det betyder, at problemerne med Jonas' vanskelige skolesituation enten kan 'bo' i Jonas selv eller i de fællesskaber, han ikke er en del af. Med sådan en forståelse er der risiko for, at Morten og Anikka arbejder med adskilte indsatser rettet mod henholdsvis Jonas og fællesskabet som parallelle forløb, uden at de får øje på, at de to er tæt forbundne. Måske får de derfor heller ikke øje på, at indsatserne med fordel kan relateres til de aktiviteter og opgaver, Jonas skal lykkes med i samarbejde med de øvrige elever i klassen. Jonas' deltagelsesmåder er imidlertid netop *begrundet* i dynamikker i fællesskabet og muligheder for at gøre sig gældende i de fælles aktiviteter. Det betyder, at vi må forstå Jonas som deltager og medskaber af det fælles, uanset hvad han laver.

En dynamisk deltagelsesforståelse

Selvom fagprofessionelle og politikere i dag har fokus på at udvide børns deltagelsesmuligheder, så har vi gennem vores arbejde på skoler erfaret, at der er brug for en klarere forståelse af, hvordan deltagelsesbegrebet kan guide pædagogisk handling og udvikling. Og den opmærksomhed genfinder vi hos andre forskere. I bogen *Skolelivets socialpsykologi* skriver professor Charlotte Højholt blandt andet om deltagelsesbegrebet. Hun peger på, at deltagelsesmuligheder udvikles i samspil mellem personlige, sociale og samfundsmæssige aspekter af en social situation. Jonas' skolevanskeligheder kan altså forstås som *vanskelige sammenhænge* mellem hans personlige livssituation, de aktiviteter, eleverne samarbejder om, og deres forskellige sociale muligheder for at bidrage til samarbejdet. Disse sammenhænge afspejler en grundlæggende udviklingsdynamik, som lærere kan analysere for derved at understøtte Jonas' deltagelse i sociale situationer i skolen.

Forbindelser mellem 'personlige', 'sociale' og 'samfundsmæssige' aspekter af skolens hverdagsliv er både komplekse, dynamiske og foranderlige. De udvikler sig gensidigt og forandrer mulighederne for deltagelse. Gennem bogen beskriver vi 'det samfundsmæssige' som skolens mangfoldige opgaver, indhold og formål, og vi bruger derfor i stedet ordet 'indholdsmæssige' om det, lærere og elever er sammen om i skolen.

Det tredelte fokus på, at deltagelsesmuligheder altid skabes i samspil mellem personlige, sociale og indholdsmæssige aspekter af et fælles skoleliv, hjælper os til at blive opmærksomme på, at det er konkrete skoleaktiviteter og børns forskellige muligheder for at samarbejde om dem, der må være i centrum, når

børn og unges deltagelsesmuligheder som i Jonas' tilfælde udvikles ulige.

Udviklingspotentialer

Sammen med Morten og Anikka og resten af teamet omkring 2. klasse beslutter vi at undersøge, hvordan der kan skabes sammenhænge mellem Jonas, fællesskabet og det, eleverne er sammen om i klassen. For at forstå hans skolesituation må vi tage udgangspunkt i, at han allerede *er* deltager i skolen, uanset hvad han laver. Hans handlinger kan ikke forstås uafhængigt af de andre børn og voksne, ligesom både hans og de andre elevers måder at deltage på er forbundet til skolens indhold. Undervisning, frikvarterer, fødselsdage, legegrupper osv. Vi må altså se på, hvordan de forskellige aktiviteter er arrangeret, og hvilke muligheder der er for at bidrage og samarbejde.

At skabe nye deltagelsesmuligheder for Jonas kræver, at Anikka og Morten og de andre professionelle omkring klassen undersøger hans personlige muligheder for at bidrage i de sociale samspil og til de fælles aktiviteter og opgaver på skolen. Det er altså alle tre dimensioner af deltagelsen, der må være i fokus. At skabe deltagelsesmuligheder for Jonas handler derfor ikke om at styrke hans muligheder for individuel tilpasning til det fælles, men om at styrke hans muligheder for at involvere og engagere sig i det fælles skoleliv.

Elever og lærere er altid medskabere af det fælles skoleliv. Jonas er ligesom skolens øvrige deltagere i færd med at handle, prioritere, skabe forbindelser og udvikle samarbejdsmuligheder for på den måde at håndtere sine problemer og afsøge muligheder for at være med. Hans deltagelsesmåder kan ses som

hans forsøg på at drage omsorg for sin tilværelse. Han forsøger at handle på sin oplevede skolesituation ved få *indflydelse* på de fælles aktiviteter og det sociale samspil. Han forsøger at udvikle sit liv, hvor han er afhængig af de andre. Det er fx svært at dyrke rollespil, hvis der ikke er nogen at gøre det sammen med. Hans interesser og bidrag anerkendes imidlertid ikke som legitime bidrag af lærerne. Senere, da situationen tilspidises, anerkendes hans bidrag til fællesskabet heller ikke af de andre børn, hvilket kommer til at stille barrierer op for, hvordan han kan være sammen med dem og lærerne.

Dette samspil udvikler en ond spiral over tid, hvor hans deltagelsesmåde for andre opleves som mere og mere forstyrrende og upassende. Han udgrænses af de fælles aktiviteter, samtidig med at han kæmper med at udvikle sine livsbetingelser gennem deltagelse i skolen. Morten og Anikka må derfor undersøge, hvordan de kan understøtte Jonas' *adgang* til sociale resourcer og skabe nye koblingsmuligheder til det, han personligt og sammen med andre er optaget af at få til at fungere i sit skoleliv.

Et paradoks

Det er et lærerfagligt paradoks, at lærere forventes at skabe deltagelsesmuligheder for eleverne, samtidig med at deltagelsesmulighederne ikke i sig selv kan defineres af eller gives til eleven af læreren. Derfor må udviklingen af nye muligheder for deltagelse for Jonas involvere flere parter, ligesom han skal opleve, at de er både relevante og mulige. Meget teori om læreres faglighed har et relativt isoleret fokus på *læreres* måder at lede, styre og stimulere børn til at lære og tage del i skolen på bestemte måder. Det ser vi fx i teorier om relationskompetence og klasseledelse,

hvor lærerens personlige kompetencer og handlemåder fremstilles som en isoleret og afgørende faktor for børns læring og trivsel. Deltagelsesbegrebet, som vi præsenterer det her i bogen, involverer derimod en forståelse af, at børn og unge er subjekter, som skaber mening, engagerer sig, træffer valg og søger udvikling gennem deltagelse i skolen. På den måde er deltagelsesbegrebets radikale udgangspunkt, at børn og unge må forstås som medskabere af deres betingelser for at deltage i skolen og dermed også som medskabere af undervisning og fællesskaber i skolen.

Børn og unges deltagelse i skolen er ikke et produkt af lærernes handlinger, men derimod af deres muligheder for aktivt at koble sig på fællesskaber og aktiviteter. Læreres faglige opgaver er i den optik at udvikle betingelser for deltagelse – ikke *for* børn og unge, men i samarbejde *med* børn og unge og skolens øvrige deltagere. Det er med andre ord en lærerfaglig opgave at ophæve modstillinger mellem eleven og det fælles.

På trods af at børn og unge forholder sig aktivt til deres livsbetingelser, kan de have en følelse af, at de ikke for alvor selv har mulighed for at påvirke eller ændre deres egen situation. Det er fx det, der sker for Jonas, når hans betingelser udvikles ulige. Han oplever ikke, at han har mulighed for at handle på det, der er vigtigt for ham, som fx at få venner, at passe på sig selv og leve op til dilemmafyldte krav i sit liv. Det kan opleves modsætningsfuldt og svært at være en fysisk aktiv igangsætter i frikvarteret og derefter skulle være rolig, lyttende, stille og opmærksom, så snart timen begynder. Jonas og andre i lignende situationer kan derfor ende med at give op eller 'overgive' sig til situationen, eller de kan kæmpe for at blive set og få en plads i fællesskabet. Jonas overlades til at kæmpe eller flygte: at give op på sig selv eller de andre.

LÆRERFAGLIGE OPGAVER

Udforskende lærerfaglighed

Når Jonas har svært ved at koble sig på skolen, handler det måske om, at det, skolens parter er fælles om, ikke opleves så fælles for ham. Det indhold, de er sammen om i skolen, og måden, de er sammen om det på, lader sig ikke forene med den måde, han har brug for de andre på for at lykkes i skolen og skabe en meningsfuld sammenhæng i sit liv. Han står uden for indflydelse på det fællesskabende. Et spørgsmål bliver derfor, hvordan Morten og Anikka kan få øje på, hvad Jonas er optaget af, og arbejde med det for at forbinde hans deltagelse og bidrag til skolens indhold.

Morten og Anikka går derfor i gang med at undersøge Jonas' perspektiv på hverdagslivet i skolen ved at udforske, hvad der ser ud til at være vigtigt for ham, og hvad han forsøger at komme igennem med i forskellige sammenhænge. De udforsker hans engagementer og betingelser for at kunne deltage i skolen, og hvordan og hvorfor disse betingelser udgør barrierer for ham.

På vores møder med klasseteamet beder vi dem være nysgerrige på, hvordan indholdet af det, lærere og elever er sammen om, stiller betingelser for deltagelse, og hvordan de selv

er med til at skabe betingelser for, hvordan Jonas' engagement og bidrag bliver grebet. Vi stiller undervejs spørgsmål som: Hvad er forventningerne til, hvordan elever skal deltage i skolen? Hvad skal eleverne være sammen om i skolen, og hvorfor kan det være vanskeligt i forhold til det, Jonas selv er optaget af at udvikle i *sit* liv – og hvordan kan det forbindes?

Lærerne begynder på den baggrund at analysere Jonas' muligheder for at bidrage til fællesskabet, i relation til hvad det forventes man skal være sammen om i skolen, og hvordan man kan være med. Vi kalder denne proces *udforskende lærerfaglighed*.

At bede lærerne udforske sociale situationer i skolen er i den forstand det modsatte af det tidligere nævnte begreb 'ordningslængsel'. I stedet kan processen beskrives med det, den amerikanske filosof Donna Haraway kalder 'staying with the trouble' – at 'blive i besværet'. For det *er* ofte besværligt, når forskellige mennesker (med begrænsede ressourcer) skal samarbejde om vanskelige og modsætningsfyldte opgaver for at få et fælles (skole)liv til at fungere. Ikke mindst fordi skoleproblemer ofte er forbundet til mange dele af skolelivet og går på tværs af sociale og institutionelle sammenhænge.

Mange forskellige forhold i barnets liv, i skolens sociale fællesskaber og i samfundet har betydning for, hvordan skoleproblemer udvikles. Samfundsforhold, familieliv, sociale relationer og faglige udfordringer kan fx spille sammen på uforudsigelige måder og udgøre komplekse problemer. Problemer, som ikke nødvendigvis kan løses endeligt, men snarere må udforskes og håndteres pædagogisk med tålmodighed og fleksibilitet.

Lærernes fælles udforskning kræver, at de tør opholde sig ved noget, de endnu ikke ved, hvad handler om, eller hvordan de skal håndtere. De er selv lærende og må anlægge den

lærendes perspektiv på det, de endnu ikke ved. Det kræver nysgerrighed, mod og ydmyghed.

Det er en vigtig lærerfaglig opgave at turde blive i det besvær, det kræver, når ambitionen er at udforske og udvikle betingelser for børns læring og trivsel i skolen. Og det er netop den opgave, lærere har fagligheden til at påtage sig. Dog ser vi ofte, at det er vanskeligt at forholde sig åbent og nysgerrigt i en skolehverdag med mange opgaver og forventninger. Flere af de lærere, vi taler med, giver udtryk for, at det er svært at skulle løbe fra time til time, fra møde til møde og samtidig stoppe op og hæve sig op over en situation i klassen og udforske den fra børns perspektiver.

Brobyggende samarbejde

Under den fælles udforskning giver vi lærerne den opgave at se på hele Jonas' liv for at forstå, hvordan han deltager andre steder. Formålet er at blive klogere på, hvad han er optaget af, og hvordan det udspiller sig i forskellige sammenhænge. Børn og unge lever deres liv på tværs af steder og deltager på forskellige måder. I sit hjem deltager Jonas på én måde med sin familie, i SFO'en på en anden med de andre børn og pædagogerne og i skolen på en tredje måde. Hans deltagelsesmåde skifter og er bevægelig også inden for de forskellige kontekster, alt efter hvem der er til stede, og hvad man kan være sammen om – og hvordan.

Sammen med andre parter i Jonas' liv på tværs af fag og uden for skolen får lærerne mulighed for at stille sig nysgerrige og udforske viden om hans liv, som de ikke ellers har adgang til. På den måde kan man sige, at de bygger bro til og skaber forbindelser mellem Jonas' andre livssammenhænge.

At bygge bro mellem væsentlige livssammenhænge i Jonas' og hans klassekammeraters hverdagsliv gør også, at Morten og Anikka kan samarbejde med andre parter om at eksperimentere med udvikling af nye tiltag. Et samarbejde med pædagoger på skolen handler fx om at udforske aktiviteterne i SFO'en. Hvad er det ved disse aktiviteter, der gør, at Jonas' bidrag bliver grebet og kan koble sig til det, de andre også ønsker at deltage i – modsat i skolen?

At få øje på deltagelsesmuligheder og barrierer i forskellige kontekster og sammen med andre udvikle betingelser for deltagelsesmuligheder i skolen, kalder vi *brobyggende samarbejde*. Dette knytter sig til at skabe forbindelser mellem både voksne og børn på tværs af børn og unges liv. Det betyder, at mange parter er ansvarlige for at samarbejde om udvikling af deltagelsesmuligheder og for, om det lærerfaglige arbejde kan lykkes.

Ubrugte muligheder

Morten og Anikka begynder at række ud til andre aktører for at kunne udforske og forstå Jonas' betingelser for at leve sit liv sammen med andre på tværs af børnelivets kontekster. Det betyder bl.a., at lærerne som beskrevet kontakter pædagogerne i SFO'en, ligesom de med andre lærere på skolen drøfter, hvordan Jonas deltager i forskellige fag. De taler også med hans forældre om, hvad Jonas er interesseret i at lege derhjemme og med hvem og hvordan. De bliver også optaget af, hvordan de selv møder Jonas på mere eller mindre anerkendende måder, alt efter hvad de er sammen om. Sammen med de andre aktører afsøger og eksperimenterer lærerne med, hvordan de i fællesskab kan under-

støtte Jonas' personlige muligheder for at samarbejde med andre børn om skolens aktiviteter, opgaver og indhold.

I den fælles udforskning bliver Morten blandt andet opmærksom på, at Jonas deltager på helt andre og engagerede måder i deres fælles musiktimer end i matematik. Der er noget andet på spil i musiktimerne, der skaber koblingsmuligheder og samarbejde mellem børnene. Aktiviteterne i undervisningen har en mere inddragende karakter, og opgaverne er mere åbent stillede end i matematiktimen, fordi de sammen vælger sange og instrumenter og opfinder nye rytmer. Morten, der er lærer i begge fag, erfarer, at netop de aktiviteter har betydning for såvel Jonas' som de andre elevers deltagelsesmuligheder.

I SFO'en fortæller pædagogerne, at Jonas er meget engageret i rollespil og bidrager på måder, der får andre børn med i fællesskabet. På skolen er der også et køkken, hvor Jonas godt kan lide at være. Her har han taget et stort ansvar for den fælles madlavning til de andre. Derudover er Jonas i frikvartererne involveret i finger-skateboardlege sammen med andre.

Når lærerne gennem længere tid udforsker situationen rundt om Jonas og fra Jonas' perspektiv, får de øje på noget andet, end de i forvejen havde lagt mærke til. Deres samarbejde giver dem nye betingelser for at udvikle deres problemforståelser, og deres nye viden gør det muligt for dem at sætte nye tiltag i gang. Deres indblik i Jonas' skoleliv og engagementer bliver til handlemuligheder, der guider dem i deres bestræbelser på at invitere hans bidrag ind i undervisningen. Lærerne går med andre ord på jagt efter *ubrugte muligheder* i Jonas' hverdagsliv for i højere grad at kunne udvikle en skolepraksis, hvor han har flere muligheder for at deltage.

Kollektiv handlekraft

På baggrund af lærernes observationer samarbejder de med andre om at udvikle nye pædagogiske 'udviklingshåndtag' i skolens hverdagsliv. Dette gør de, samtidig med at de skruer op for nogle af de aktiviteter i hverdagslivet, hvor Jonas' bidrag allerede inddrages som legitime i udviklingen af det fælles. Det betyder, at det brobyggende samarbejde fokuserer på udvikling af aktiviteter, hvor Jonas og de andre børn kan bidrage og gøre sig gældende. Det ser ud til, at mange af deres tiltag får betydning for Jonas' deltagelsesmuligheder og forhold til de andre børn, og at udvikling af skolens aktiviteter også giver fornyet kollektiv handlekraft til lærerne.

Lærernes samarbejde fører blandt andet til seks nye tiltag. For det første forlænger de rollespilsaktiviteten i SFO'en, og med pædagogernes hjælp flyttes temaet også over i skolen. Det betyder, at Jonas får en anden position i udvikling af skolens aktiviteter.

For det andet inviterer en pædagog en dag Jonas og nogle andre med over at rydde op i musiklokalet med forhåbninger om, at de vil begynde at spille sammen. Der udvikler sig herefter et band, hvor aktiviteten understøtter, at Jonas samtidig får nye venner. Hans bidrag bliver vigtigt for bandet, som også af de voksne anses for en skoleaktivitet fuld af lærings- og fællesskabspotentialer.

Et tredje tiltag handler om at inddrage skolekøkkenet og personalet derfra. Jonas får indimellem opgaver i køkkenet i stedet for pauser. Her kan han godt lide at være, og her får han og andre elever sammen med ham mulighed for at være med til at producere måltider til resten af skolen. Jonas lærer på den

måde, at han også her har noget at bidrage med, som er vigtigt for et fælles skoleliv.

For det fjerde nytænkes selve undervisningen. I bestræbelserne på at udvikle matematikundervisningen, så børnenes engagementer og bidrag integreres i højere grad, bliver Jonas' finger-skateboard et redskab, de sammen i klassen bruger til at lære matematik. Det gør de bl.a. ved at lade finger-skateboardet danne udgangspunkt for arealopmåling og læring om vinkler. På den måde får Jonas indflydelse på det, de er sammen om i skolen, og på hvordan de er sammen.

Som det femte initiativ tager lærerne klassens legegrupper op til revision i samarbejde med forældrene, og der kommer klarere strukturer for, hvad børnene kan lege hjemme ved hinanden. Det betyder, at også venskaber som sociale ressourcer for at lykkes med at udvikle sit liv med andre tages alvorligt.

Endelig udvikler lærerne for det sjette nye måder at være sammen med Jonas på, hvor de fokuserer på at anerkende hans bidrag og samarbejde om det, de kan være sammen om. Desuden fokuserer de på at undgå fastlåste forståelser af Jonas som en, der forstyrrer og skaber uro.

Alle disse nye udviklingshåndtag opstår gradvist i sammenhæng med den fælles udforskning og det brobyggende samarbejde. Det viser os, at mange parter kan bidrage til at udvikle hverdagslivet i skolen på tværs af aktiviteter. Sammen forsøger lærere, pædagoger og forældre at skabe betingelser for, at Jonas kan deltage på måder, der kan forene det, han er engageret i uden for undervisningen, med det, de kan være sammen om i skolen. Ved at arbejde sammen med mange parter om disse indsatser får lærerne blik for, at samarbejdet kan danne en synergi af muligheder, de ikke har fået øje på tidligere. Når de forstår deltagelse som forander-

lige forbindelser mellem eleven, fællesskabet og aktiviteterne, så opstår der et nyt handlekraftigt almenpædagogisk mulighedsrum.

At lade rollespil og finger-skateboard være en del af indholdet i undervisningen får den betydning, at Jonas kan koble sig på og bidrage til den fælles undervisning, ligesom han bliver en væsentlig bidragsyder til skolelivet ved at med-producere det fælles frokostmåltid. At Morten griber Jonas' engagement i musik, betyder, at han understøtter, at Jonas – og en gruppe andre drenge – får mulighed for at koble sig på en meningsfuld aktivitet i fællesskab med andre musikinteresserede og også udvikle nye venskaber gennem aktiviteten.

For Jonas får det alt sammen den betydning, at hans bidrag bliver grebet som legitime i det fælles skoleliv. Han bidrager til et band og til at lave mad, ligesom han går forrest i udviklingen af rollespilsaktiviteten og viser sine kammerater, at man kan lære matematik på andre måder og være med i legegrupper.

De nye tiltag betyder *ikke*, at der ikke længere er konflikter, eller at det ikke indimellem stadig er svært for Jonas at være med i fælles faglige aktiviteter. Hverdagslivet i Jonas' klasse bliver ikke nødvendigvis problemfrit, men kommer til at handle om noget andet end at skulle *tilpasse* sig forhold, der for Jonas i overvejende grad ikke giver mening. I højere grad kommer Jonas til sammen med alle andre at *udvikle* det, de (også) er sammen om, og han udvikler herigennem sine egne og andres deltagelsesmuligheder.

En uoverkommelig opgave?

Hvordan har Morten og Anikka kunnet overkomme denne store udforsknings- og udviklingsopgave, vi har beskrevet ovenfor? I bogens indledende afsnit argumenterede vi for, at

krav og forventninger om, at lærere kan imødekomme børns forskellige behov gennem kontinuerlige tilpasninger af læringsrummet kan indebære et uhensigtsmæssigt pres på lærerne. Det er legitimt at undre sig over, hvordan et fokus på udforskning af børns perspektiver og udvikling af børns muligheder for at bidrage i skolens fællesskaber og aktiviteter skulle være mindre krævende? Svaret er desværre nok, at det er det heller ikke. Pædagogisk udvikling, som vi ovenfor har beskrevet, kræver ressourcer til og rum for samarbejde og prioritering af tid til lærerfaglig udforskning, dialog og kreativ udvikling af undervisningspraksis. Det er derfor ikke umiddelbart en ressourcemæssig aflastning, vi tilbyder lærere, men en anden måde at tænke om udvikling af deltagelsesmuligheder i skolen på.

For lærere knytter udvikling af deltagelsesmuligheder sig til spørgsmål om prioriteringer af de lærerfaglige opgaver og til dilemmafyldte spørgsmål om skolens indhold og formål. Morten og Anikkas udviklingsforløb er et eksempel på, hvordan læreres erfaringer med og analyser af sammenhænge mellem et barns livssituation, engagement og muligheder for at bidrage, fællesskabets dynamikker og skolens indhold kan skabe nye muligheder for børns deltagelse i skolen. Samtidig er det et eksempel på, at læreres pædagogiske handlerum kan udvides, når der skabes flere måder at tage del i skolen på, når forskellige bidrag anerkendes som væsentlige, og når deltagelsesmåder kan skifte og være bevægelige gennem udvikling af et fælles skoleliv. Vores tilgang er derfor en invitation til at udforske og eksperimentere snarere end at lede efter løsninger, der kan ordne en situation en gang for alle. Det er med andre ord en kontinuerlig lærerfaglig opgave at arbejde med elevernes betingelser for deltagelse. Og det forudsætter naturligvis, at lærerne har gode betingelser for pædagogisk udforskning, samarbejde og praksisudvikling.

UDVIKLING AF UNDERVISNING

Udskolingen

I de næste kapitler følger vi to 7.-klasser og deres fire læreres teamsamarbejde om at understøtte deltagelsesmuligheder gennem udviklingen af undervisning over et år. Lærerteamets arbejde påbegyndes som led i en kommunal strategi, der hedder 'Mangfoldige læringsfællesskaber', samtidig med at vi indleder et feltarbejde på skolen som led i et forskningsprojekt om deltagelsesmuligheder i skolen. Det betyder, at vi sammen med lærerne kan undersøge, hvordan der pædagogisk kan arbejdes med deltagelsesmuligheder ved at følge deres udviklingsarbejde. Feltarbejdet består derfor af deltagende observationer i klasserne, samtaler undervejs med unge og lærere og deltagelse i teammøder, hvor lærerne planlægger nye tiltag i samarbejde med skolens inklusionsvejleder som facilitator.

Begge 7.-klasser er plaget af meget uro, mistrivsel og manglende motivation. De unge er lige kommet fra mellemtrin til udskolingen, og ud over en ny seriøsitet præget af bl.a. karakterer og flere tests er lærerne også nye for klassen. Nogle unge fortæller, at det at starte udskolingen betyder, at der i frikvartererne er

mere, som de unge selv må bestemme. Det kan de godt lide, fortæller de, men de oplever ikke det samme med undervisningen. Der har de ikke meget indflydelse, fordi de har så travlt med 'det faglige', som de kalder det. Deres lærere oplever ligeledes en ophobning af opgaver i forhold til at nå pensum og løfte de enkelte unges faglige niveau for at få dem 'paratgjorte' til eksamener med henblik på bestemmelse af videre uddannelsesmuligheder.

Sociale processer

Teamet med de fire lærere og en inklusionsvejleder igangsætter som det første en indsats omkring gruppedynamikker, hvor de over nogle måneder arbejder med, at de unge er i faste arbejdsgrupper i undervisningen. Grupperne står på tavlen i klasserne, og når lærerne har introduceret dagens opgaver, skal de unge samarbejde om opgaveløsning enten i klassen eller på gangen. Det ser umiddelbart enkelt ud og danner en overskuelig struktur for undervisningen, hvor ledelse af undervisningen gennem faste grupper er lærernes svar på de oplevede udfordringer i klassen.

Lærerne fortæller i starten, at nogle grupper fungerer særdeles godt, og at gruppearbejdet er med til at løfte nogle af de unges niveau, fordi de arbejder sammen med nogle, der er fagligt stærkere.

Når vi som forskere følger undervisningen, ser vi, hvordan nogle grupper tilsyneladende arbejder koncentreret, og nogle unge giver udtryk for, at det fungerer fint med grupperne. Andre gruppers arbejde er mere konfliktfyldt, og her deler de unge sig op og arbejder individuelt eller splittes, så nogle løser opgaverne, mens andre snakker om noget andet. En anden dag observerer vi, at det er i 'den velfungerende gruppe', de unge er uenige om,

hvordan opgaven skal løses, og at de virker trætte af hinanden, mens der er mere ro på nogle af de andre grupper. Over noget tid opgiver nogle unge helt at være i deres gruppe, og lærerne opgiver at insistere på det. Nogle giver over for lærerne udtryk for, at de keder sig, og at undervisningen 'altid er den samme'.

Lærerne forsøger på den baggrund med andre gruppeopdelinger og indfører gruppeøvelser, der handler om, hvordan man som ung deltager i gruppen og tager ansvar for det fælles. De udarbejder bl.a. nogle plancher, hvor de unge skal udfylde mål for gruppearbejdet, forventninger til indsats og roller som en slags fælles regelsæt. Det gør imidlertid ikke den store forskel for selve gruppearbejdet, der ifølge lærerne udfolder sig lige så forskelligt og umiddelbart uforudsigeligt. Lærerne virker nu fortvivlede over, at de unge ikke lever op til deres egne regler.

Efter noget tid konstaterer lærerne på et teammøde, at de ikke længere ser det som en mulighed at arbejde med grupper. Inklusionsvejlederen spørger hvorfor, og der bliver en ivrig udveksling om, hvorfor 'nogle unge ikke kan deltage i gruppearbejde'. Samtalen kommer til at handle om, hvem der kan samarbejde, og hvem der ikke kan. Det betyder, at problemerne ved gruppearbejdet peges ind i enkelte unges individuelle begrænsninger. Deres *personlige kompetencer* udpeges som problemet, og fokus rettes mod ungegruppen og særligt dem, der ikke tilpasser sig lærernes dagsorden.

Som vi så i fortællingen om Jonas tidligere, kan de individuelle udpegninger føre til, at lærerne opgiver at være nysgerrige på, hvad der rent faktisk sker i de *sociale situationer*, som vanskelighederne udvikles i, og hvad konflikterne ser ud til at handle om fra de unges perspektiver. Lærernes nysgerrighed retter sig ikke mod de sociale betingelser for, at grupperne udvikler sig, som de gør. I stedet tildeles vanskelighederne enkelte unges 'sociale

eller faglige mangler', som man som lærer over tid kan komme til at give op over for, hvis en sådan individualiseret forklaringsmodel stivner.

Det er værd at hæfte sig ved, at indsatsen med gruppearbejdet måske afspejler, hvad vi tidligere har omtalt som en ordningslængsel i lærernes forsøg på at styre det sociale liv i skolen. Hvad der imidlertid glider i baggrunden, er det udforskende arbejde med at forstå, *hvordan* det fra de unges perspektiver giver mening (eller ikke mening) at arbejde i grupper. Det betyder, at lærerne forsøger at styre nogle sociale processer, de ikke har indblik i, hvad handler om. Når det udvikler sig vanskeligt, og de må give op, forskyder problemerne sig ind i de unge. Det betyder samtidig, at det faglige arbejde i grupperne bliver adskilt fra det sociale liv, de unge har sammen.

Det sociale og faglige forsøges skilt ad

På mange måder er hele situationen om gruppearbejdet genkendelig fra andre undervisningssituationer. Indsatser sættes i gang og ser ud til at virke i starten, i hvert fald for nogle. Når der opstår vanskeligheder undervejs, fordi der fx som her opstår uenigheder i grupperne, og de unge keder sig over den ensartede struktur, opstår konflikter, som håndteres på forskellige måder. Hvis konflikterne fastlåses både mellem de voksne indbyrdes og mellem lærere og elever, sniger afmagten sig gradvist ind. Hvad skal de så stille op?

Mens lærerne har travlt med at udvikle grupper, stilladsere arbejdet i grupperne og forsøge sig med nye grupper, er der en masse socialt liv i gang for og mellem de unge – også uden for skolen. De unge er i gang med at udvikle ungeliv, og de

har travlt med at være sammen med andre unge, der kan tilbyde dem nye muligheder for fx at kunne følges til ungdomsklubben, komme med til fødselsdage og fodboldkampe. Alt det liv får også betydning for, hvordan de er sammen i gruppearbejdet i skolen. Det sammensatte sociale liv, de unge kæmper for at udvikle og forene, og som kan være vældig konfliktfyldt, har lærerne mindre fokus på i gruppearbejdsindsatsen. De er i stedet optaget af at lykkes med det faglige. Det betyder også, at de kommer til at forstå de sociale dynamikker som manglende kompetencer hos de enkelte unge snarere end som netop sociale dynamikker *mellem* de unge. Dynamikker, som er forbundet til det liv, de lever sammen i og på tværs af deres fælles skole- og ungdomsliv. Dette liv stopper ikke, fordi de unge er i skolen og fx har dansk og skal arbejde sammen i grupper. Var der mon en konflikt i klubben i går, der får betydning for samspillet i grupperne i dag?

Det er fælles for de unge, at deres engagement er betinget af andre forhold end de konkrete undervisningsaktiviteter, og det sociale liv indgår som en del af de fælles aktiviteter på måder, lærerne ikke kan styre eller organisere sig ud af. Som skoleforsker Helle Plauborg formulerer det i bogen *Klasseledelse gentænkt*: "venskabsdannelser og tilhørsforhold er viklet godt og grundigt ind i den faglighed og læring, der for lærerne er målet med undervisningen". Skoleforsker Christina Holm Poulsen har ligesom os forsket i *elevers perspektiver* på inklusion, og hun anfører netop, hvordan konflikter kan udvikle sig og låse sig fast i fx skolens gruppearbejde, hvis konflikter mellem børnene ikke samtidig håndteres. Hvis børn og unge er udgrænset i fællesskaberne uden om skolens undervisningssituationer, fx i frikvarterer eller klubben, kan deres betingelser for at deltage i skoleopgaverne samtidig udvikle sig ulige.

Skolen udgør altså et socialt mødested for at for-
ene og udvikle børne- og ungeliv sammen med andre. Der er derfor
ofte mere på spil mellem eleverne, end hvad lærere umiddelbart
får øje på, og det viser sig netop i elevernes samarbejde. Det er
imidlertid forskelligt for de unge, hvordan de konkrete organiserin-
ger, samspil og aktiviteter giver dem muligheder for at håndtere
sammenhænge og modsætninger mellem deres ungeliv og det at
lykkes med de stillede opgaver i skolen.

Løfter vi os op over gruppeforløbet på 7. årgang,
ser vi, hvordan lærerne prøver at styre relationerne ved at se på
gruppens forskelligheder. Der er fokus på det sociale på en måde,
hvor hverken indholdet for undervisningsopgaverne forandres, eller
elevernes perspektiver og engagementer inddrages i udviklingen.
Alt det får måske den betydning, at indsatsen frem for at udvikle
deltagelsesmuligheder i højere grad bidrager til at differentiere de
unge væk fra hinanden. Indsatsen understøtter ikke, at de unge
kan skabe forbindelser mellem deres fællesskaber, det, de er opta-
get af, og det, de er sammen om i gruppearbejdet.

Fleksibel organisering ...

Lærerne på 7. årgang opgiver over tid helt ar-
bejdet med grupperne og begynder i stedet at arbejde med stati-
onsundervisning. Stationsundervisningen handler om, at de unge
laver noget forskelligt ved forskellige stationer på skolen/i klassen
samtidigt. Nogle gange kan de unge selv vælge opgave, hvem de vil
arbejde med, og hvor de vil arbejde. Andre gange bestemmer lærer-
ne, hvem der skal arbejde sammen og hvornår. Der rettes nu fokus
på selve organiseringen af undervisningen med flere skift, fordi de
unge efterspørger mere bevægelse og variation i undervisningen.

På den måde kan vi se, at lærerne i større grad begynder at inddrage de unges perspektiver i udviklingen af undervisningsopgaven, og at de giver mere slip på at styre de sociale processer.

Gennem stationsundervisningen eksperimenterer lærerne med, at den ekstra lærer, de indimellem har med i timerne, har sin egen station ved et fast bord, som de unge selv kan vælge, om de vil arbejde ved. Her er der mulighed for at få noget mere hjælp fra en lærer, der bliver siddende ved bordet. I stedet for at række hånden op og vente på hjælp kan de unge selv aktivt opsoge den hjælp, de har brug for. Det viser sig, at flere unge på skiftende tidspunkter vælger at arbejde ved bordet. Det kommer bag på lærerne, og en af lærerne fortæller begejstret en dag om en gruppe elever, "at det ikke er, fordi de ikke vil, men vores organisering gør, at de ikke altid kan – og så går vi og tror, at de ikke vil". Det ser altså ud til, at lærerne ved at eksperimentere med organisering får blik for eleverne på nye måder, der kan udvide deres viden om, hvordan de kan skabe betingelser for deltagelse og læring.

På et teammøde spørger inklusionsvejlederen til, hvordan stationsundervisning virker set fra elevernes perspektiv? Lærerne fortæller, at eleverne udtrykker, at det er spændende med variation, og at de ikke savner pauser på samme måde. De var trætte af gruppefokus, så det er godt, at der skete noget nyt, siger en lærer. En anden lærer peger på, at der er mere dynamik i undervisningen nu. Det virker ifølge lærerne til, at flere elever kan koble sig på, fordi organiseringen af undervisningen har højere grad af fleksibilitet.

Generelt taler lærerne på dette møde om at udvikle undervisning på en anden og mere engageret måde end under gruppearbejdsindsatsen, hvor der blev fokuseret på individuelle unges såkaldte begrænsninger for samarbejde. Nu er organiseringen i centrum, og fokus retter sig væk fra 'elevgruppen som svær at

styre' og 'manglende personlige kompetencer' til at være på den betydning, organiseringen af undervisningen har for elevernes engagement og muligheder for deltagelse.

... men uforandret indhold

En dag spørger vi en gruppe unge om, hvad der skal til, for at undervisningen er god. De refererer herefter til en undervisningsgang, hvor der var meget bevægelse, variation mellem opgavetyperne og mange forskellige samarbejdspartnere. De fortæller, at de bliver engageret af undervisning, hvor de er afhængige af hinanden, skal lave noget forskelligt og tage ansvar. De beskriver fx en opgave, hvor de skulle spille et rollespil, der mindede om at være i 'den virkelige verden', og hvor de skulle samarbejde om at bygge byer og lave penge.

Gruppen udtrykker ønsker om undervisningsformer, som lægger endnu mere op til variation, bevægelse, ansvar, kreative udtryksformer, afhængighed af hinanden og skift i samarbejdspartnere, end stationsundervisningen gør. De efterspørger det, Gert Biesta kalder 'verdensvendt undervisning'.

Overordnet ser det ud til, at arbejdet med stationsundervisningen skifter fokus fra de enkelte unges individuelle forudsætninger og til organiseringer af undervisning, hvor der er mere fleksibilitet og mere variation. Flere unge tager fat på skolearbejdet, når der er mulighed for selv at vælge samarbejdspartner, steder at arbejde, forskellige opgaver mv. Organiseringerne bliver mere fleksible og bidrager måske umiddelbart til udvikling af deltagermuligheder, men på måder, der ikke ser ud til at engagere de unge mere i den faglige opgave.

At fokusere på fleksible organiseringer, som medtænker børns forskelligheder, og som giver bedre rum til selv at råde, betyder, at det faglige og sociale i højere grad samtænkes. Med udtrykket *fællesskabende didaktikker* peger skoleforsker Helle Rabøl Hansen netop på, hvordan børne- og ungefællesskaberne må inddrages i den måde, undervisningen tilrettelægges på. Et sådant perspektiv tager højde for, at læring altid er et socialt anliggende, og det er et væsentligt og vigtigt opgør med adskillelser mellem det sociale og det faglige.

Selvom det umiddelbart kan se ud, som om stationsarbejdet på 7. årgang er helt forskelligt fra at arbejde i faste grupper i den samme struktur, så er der stadig noget væsentligt, der synes uforandret. Indholdet af opgaverne er stadig defineret af lærerne og stillet til eleverne. Selvom det faglige og sociale i højere grad forenes, ligner opgaverne det, de unge indtil nu har arbejdet med. Det betyder, at opgaverne med det samme uforandrede indhold, på trods af de forskellige organiseringer, stadig lægger op til de helt samme succeskriterier for at lykkes i undervisningen. De kobler sig ikke til det liv, der optager de unge, og er ikke vendt mod den 'virkelige verden', som de unge udtrykker det. Opgavetyperne er fra de unges perspektiver indimellem lidt abstrakte og ikke åbne og fleksible på måder, der lægger op til elevernes kreative og ansvarlige involvering i opgaveindholdet.

Hvad vi indtil nu har problematiseret, er, at uanset om de unge arbejder i faste grupper eller kan bevæge sig mere fleksibelt rundt i undervisningen, skal de stadig koble sig på og præstere præcis det samme i skolen. De skal tilpasse deres deltagelse til lærerens indhold. Deres indflydelse rækker altså alene til dele af organiseringen, men ikke til det indhold, de skal være sammen om i skolen. Det betyder selvsagt, at ligegyldigt hvilken organisering lærerne udvikler, så stilles de unge ulige i forhold til at

gøre sig gældende som medskabere af de fælles deltagelsesbetingelser. Måske er det derfor, nogle unge undertiden oplever undervisningen som mere eller mindre meningsløs – uanset hvor meget deres lærere bestræber sig på at eksperimentere med at styre de sociale processer på gode og omsorgsfulde måder og udvikle fleksible organiseringer.

EN MANGFOLDIG SAG

Det fælles tredje

I foregående kapitel viste vi, hvordan undervisningens indhold forbliver ufleksibelt og lukket og i mindre grad byder de unges engagementer ind. Indholdet af undervisningen ser ikke ud til at udgøre et 'fælles tredje' for elever og lærere. Det betyder *ikke*, at lærernes udviklingsbestræbelser med gruppearbejde og stationsundervisning har været forgæves. Tværtimod viser de fælles drøftelser på teammøderne, at indsatserne har været med til at skabe nye indsigter og mod på at afprøve nyt og eksperimentere med undervisningen. Lærerne bliver blandt andet mere og mere interesseret i, hvordan de unge oplever undervisningen, og laver fx en række interviews med de unge. Ligesom vi så det med Jonas' lærere, udvikler også 7.-årgangslærerne en udforskende lærerfaglighed, hvor de bliver optaget af de unges betingelser for deltagelse. Derfor begynder de at rette deres fokus mod undervisningen som fælles tredje.

Gennem deres udforskende og eksperimenterende arbejde er lærerne blevet opmærksomme på, at mange af de unge viser en interesse i brætspil og ser ud til at hygge sig med

spil i frikvartererne. Det er ofte en aktivitet, der samler de unge. I en projektuge planlægger lærerne derfor, at eleverne skal udvikle deres eget brætspil fra bunden. De inddeles i grupper, de selv har indflydelse på, og ugen starter med, at de spiller forskellige spil. Her analyserer de, hvilke spil der har hvilke kvaliteter, for at kunne udvikle deres eget. Spillene bliver dernæst produceret i et værkstedslokale med 3D-printer og laserskærer. Målet er at producere spil, som kan fungere som fælles undervisningsmateriale til hele skolen, og derfor skal de unge efter projektugen undervise yngre elever i deres spil.

Både organiseringen og indholdet af undervisningen i denne uge er markant anderledes, end vi tidligere har observeret. De unge bøvler stadig med konflikter i grupperne, som for norges vedkommende ændres undervejs i samråd med lærerne. Der er ligeledes masser af uenigheder om, hvordan de skal samarbejde om at udfærdige spillet, hvad det skal handle om, og hvordan det skal se ud. Der går meget tid med at navigere opgaven sammen, og indimellem går de unge lidt væk fra hinanden, når konflikterne blusser op, ligesom de skiftes til at tage ansvar for processen. På en eller anden måde fylder konflikterne alligevel ikke helt så meget som tidligere, og eleverne bevæger sig hurtigt videre, uden at konflikterne låser sig fast.

Ændrede deltagelsesmuligheder

Efter anden dag i projektugen fortæller en lærer, at det går over al forventning, særligt efter at de unge er gået i gang med at udvikle og producere deres eget spil. Nogle har taget mere ansvar end sædvanligt, siger læreren. Det gælder fx en dreng, som ellers ofte forstyrrer meget og melder sig ud af undervisnin-

gen. Læreren fortæller, at det er i de kreative processer, at flere elever har taget ansvar. En anden lærer beskriver, at nogle af de unge har 'shinet' på en helt anden måde.

Kigger vi på indholdet af opgaven, er den forholdsvist simpelt stillet, samtidig med at den rummer et hav af processer og aktivitet alle mulige steder på skolen. De unge må fx ned i billedkunst at arbejde, ligesom de skal bruge maskinerne i et makerspace-lokale til at producere spilleplade og brikker. Desuden er der mange arbejdsdelinger og fagligheder i spil for at løse opgaven. De skal have overblik over processens progression og øve formidlingen af spillet til skolens andre elever. De skal designe pladen med blyant og papir, skrive tekster på spillekort og til brugsanvisningen, lære programmering på engelsk og regne mål ud for spillepladen. Endelig skal de også stå for spillets layout og designe og udfærdige brikkerne på 3D-printeren.

Det kræver med andre ord mangefacetterede ressourcer at lykkes med opgaven, inden ugen er omme. Det betyder også, at der er mange måder at kunne koble sig på og få indflydelse på opgaven, og at de unge bliver afhængige af hinandens ressourcer i et samarbejde for at komme i mål. De har en deadline for opgaven, og når de bliver uenige undervejs, må de alligevel på en eller anden måde komme videre, selvom det bøvler.

Måske rummer denne opgave alt det, som de unge efterspørger mere af i undervisningen? I hvert fald udvikler projektugen nye og ændrede deltagelsesmuligheder i undervisningen, og der udvikles et synligt større engagement hos eleverne sammenlignet med lærernes tidligere udviklingsbestræbelser. Vi ser fx, at flere af eleverne virker mere involverede i opgaverne og tager mere ansvar for at løse dem. Det synes at have betydning for de unge, at opgaven handler om at skabe noget til sig selv og andre

på skolen. Noget, der kobler sig til og skal bruges "i den virkelige verden", som de tidligere har formuleret det.

For os som forskere bliver det tydeligt, at børn og unges deltagelsesmuligheder udvikles, når de aktivt bidrager til og drager omsorg for det fælles skoleliv. Vi ser også, at vanskelige skolesituationer blandt andet knytter sig til at være udelukket fra den slags produktive processer, som vi her har beskrevet, hvor elever (og lærere) skaber noget sammen.

Engagement og indflydelse

I løbet af ugen taler vi med nogle piger, der er sammen i en gruppe. De fortæller, at det er sjovere med projekt-ugen, fordi det ikke er dansk og matematik, og det er anderledes end den almindelige undervisning i fagene. Både lærere og elever giver udtryk for, at projektugen generelt skaber mere engagement.

Skoleforskerne Kristine Kousholt og Charlotte Madsen beskriver i bogen *Læreren som udforskende praktiker*, hvordan et begreb om engagement kan invitere til at få blik for, hvordan elever engageres i undervisning ved at få *indflydelse* på det fælles tredje. De foreslår blandt andet, at skolefolk i højere grad kan anvende et engagementsbegreb frem for et begreb om motivation, der ofte retter fokus på, hvordan elever kan *tilpasses* eksisterende rammer.

Motivationsbegrebet peger ind i den enkeltes 'drivkraft' og har et udgangspunkt i børn og unges forskelligheder, ligesom det også kan anses som noget, lærere kan give elever. Ofte omtales motivation enten som indre 'drivkræfter' eller som ydre påvirket gennem fx feedback og ledelse. Kousholt og Madsen beskriver, hvordan engagementsbegrebet snarere kan bidrage til at

rette et fælles fokus på forskellige indflydelsesmuligheder på udviklingen af indholdet for aktiviteterne i skolen. Det kan vi fx se, at lærerne gør i Jonas' situation og i 7. klasserne, når de undersøger, hvad de unge er engageret i at udvikle og være sammen om, og hvordan det kan kobles til lærernes undervisningsopgave.

Brætspilsopgaven er udviklet fleksibelt på en måde, hvor der netop er brug for de unges forskellige engagementer og ressourcer for at lykkes. De unge skal ikke tilpasse sig et forudbestemt opgaveindhold og skal heller ikke 'gå i takt' og lave det samme på samme tid. Man kan sige, at der i opgavetyper er indlejret nogle meget bevægelige organiseringer, der samtidig tager form og udvikler sig i relation til, at de unge får mere indflydelse. Det betyder, at det i højere grad er den åbne opgave og de unges handlinger i et samarbejde med lærerne, der udvikler organiseringen, når de på hver deres måde bidrager til det fælles.

Det betyder dog ikke, at der ikke udvikles rutiner og strukturer, der kan støtte elevernes arbejde, og hvor lærerne kan træde til, når der er brug for det. Der er både faste holdepunkter i at mødes samlet morgen og eftermiddag, der er en fast lærer i klassen, og der er en oversigt over og deadlines for aktiviteterne. Ligeledes udvikles bevægelige støttestrukturer, alt efter hvad der i situationerne er brug for, så de unge kan navigere i et rum, der inviterer til fleksible måder at deltage på. Det betyder, at lærerne situeret må forholde sig til, hvor de skal sætte ind og støtte op, og at de er flere lærere til stede på samme tid.

For at lykkes med deres undervisningsopgaver må lærerne desuden række ud og etablere et brobyggende samarbejde med andre fagpersoner. De må fx række ud til lærere, programmører og teknikere i værkstedslokalerne og samarbejde med kolleger på tværs af fag og årgange, for at deres elever kan komme til at formidle spillet for andre elever. Det brobyggende samarbejde

mellem lærerne og andre fagpersoner bliver derfor en væsentlig præmis for overhovedet at lykkes med undervisningen. Hvor brobygning i Jonas' tilfælde primært handlede om at skabe forbindelser mellem SFO og skole, så handler det brobyggende samarbejde på 7. årgang om at inddrage forskellige fagpersoners viden, forskellige fag og lokaler og forskellige elevers bidrag i udvikling af det fælles skoleliv.

Forskelle som præmis

I projektugen ser det ud til, at brætspilsopgaven er meningsfuld, fordi de unge kan udvikle opgaven og den fælles sag sammen på *forskellige* måder. Her er det fælles skabende i fokus både i indhold og organisering på en måde, hvor de unges forskelle i ressourcer bliver mulige at sætte mere i spil som potentiale frem for som noget, der opfattes som problemer. På samme tid udgør de unges forskelligheder, på samme vis som de voksnes forskelligheder i det brobyggende samarbejde, netop en nødvendig forudsætning for overhovedet at kunne lykkes med opgaven sammen. I en gruppe bliver det fx tydeligt, hvordan nogle af eleverne tager ejerskab over de tekniske processer i makerspace-lokalet, samtidig med at nogle andre tager ejerskab over den mere dansk-faglige del med at formulere selve teksten til spillet, som de er blevet enige om inden.

Gennem projektugen rettes pilen mod aktivitetens mangesidede indhold som *en mangfoldig sag* at kunne samarbejde om. Charlotte Madsen omtaler i sin ph.d.-afhandling dette som *forskelsbaseret pædagogik*, hvor forskelle er et udgangspunkt snarere end noget, vi skal udpege og kompensere for. Forskelle mellem børn er ikke et problem, der skal eller kan løses, men en

præmis, der fordrer, at skolens indhold skal være så mangesidet, at forskelle både blandt børn, unge og professionelle i og på tværs af skolelivet bliver en nødvendighed for at udvikle det fælles liv i skolen.

Brætspilsopgaven kan forstås som en mangfoldig sag, og her findes det, som de socialpsykologiske forskere Ida Schwartz og Morten Nissen i artiklen "Det fælles tredje" fra bogen *Fællesskabende praksisser* beskriver som: "'bundter af sager', der fletter sig sammen, og som deltagerne kan forbinde sig forskelligt til, og med et indhold, som er under stadig forandring og til forhandling i praksis".

Forskerne peger på, hvordan det 'fælles tredje' må opleves som *fælles* meningsfuldt for de involverede og knytte sig til udvikling af det unge- og skoleliv, som de lever og er engageret i at udvikle sammen på tværs af steder i og uden for skolen.

Et pædagogisk krydspres

Et af de forhold, lærerne problematiserer undervejs i projektugen, er, at de ikke helt har kontrol over læreprocesserne. De kan ikke måle og styre udbyttet af læringen hos den enkelte unge, fordi opgaven ikke er stillet på baggrund af ét isoleret fagområde og mål. De peger på, at elevernes individuelle læringsudbytte kan være svært at vurdere, hvilket efterlader dem med en tvivl om, hvorvidt de har løftet deres opgaver og ansvar over for de unge i forhold til at gøre dem parate til eksamen og overgangen til ungdomsuddannelse. Er de unge blevet fagligt dygtigere og mere klar til eksamen?

Sådanne tvivlsspørgsmål kan med god grund fylde meget for lærere. Tvivlen afspejler presserende diskussioner om

skolens formål og læreres opgaver og samtidig en oplevelse af lærerfaglig afmagt i forhold til at skabe engagerende og inddragende undervisningsforløb, når krav om faglig progression målt i tests udgrænser formål som trivsel, demokrati, fællesskab og fordybelse.

Historisk er uddannelse blevet både betragtet som nøglen til velfærd, bekæmpelse af social ulighed og som middel til vækst og konkurrencedygtighed globalt. Det har samtidig betydet en stigende akademisering af skolen og et større fokus på de afsluttende prøver og parathed til videre uddannelse og øget arbejdsstyrke. Der er fokus på pensum, læringsmål, tests og vurderinger gennem differentieringsprocesser med et skærpet blik på elevers forskelle og den enkeltes optimering og tilpasning.

Blandt mange skoleforskere peger fx professor emeritus Knud Illeris på, at tests og prøver bidrager til en kortsigtet læring, og han kritiserer, hvordan "teaching-to-the-test" gør, at den individuelle måling af elevernes kompetencer får for meget fokus i undervisningen. Ifølge bl.a. skoleforsker Stine Helms fra Absalon Professionshøjskole kan denne udvikling overordnet forstås som et skoleeffektiviseringsparadigme, som hænger sammen med en snæver forståelse af læring som noget, der kan måles og sammenlignes. Disse forskellige blikke på skolens formål stiller sig som dilemmaer og krydspres i lærernes arbejde.

I lyset af skolens historiske udvikling og læreres begrundede angst for ikke at leve op til deres ansvar er det derfor mere end nogensinde før relevant at stille andre typer af spørgsmål i udvikling af undervisning som fælles tredje. Det kunne fx være: Er målet med skolen at lykkes efter entydige standarder, der gør, at børn og unge kan arbejde koncentreret for at klare sig godt i tests? Hvad vil vi som samfund med folkets skole? Hvordan forstår vi læring, og hvad skal børn og unge overhovedet lære i skolen? Hvad er det, de skal blive parate til, og vil vi overhovedet

som samfund købe ind på den individuelle, snævre og tilpassende læringspræmis?

Det er andre typer af spørgsmål, der løfter sig op over, hvorvidt lærerne i 7. klasse lykkes med at gennemføre undervisningen efter bestemte læringsmål med karakterer som måleinstrument for undervisningens kvalitet. Det er spørgsmål, som peger i retning af diskussioner om, hvad læring er, hvad formålet med skole er, og hvad man skal være sammen om i skolen. På 7. årgang ser vi netop, at forskellige eksperimenterende og fleksible organiseringer af samarbejde om et mere sammensat og fællesskabende indhold er med til at flytte fokus fra ledelse, tilpasning og specialpædagogisk differentiering til øgede og ændrede deltagermuligheder for eleverne.

VERDENSVENDT SKOLE

Læringsglemsel

Det er meget specifikke ting, vi lærer i skolen, som kun forbereder os på eksamen og ikke så meget ud over det. Det giver os heller ikke nogen personlige evner.

Også hele det der med at være et godt menneske synes jeg også, man skulle sætte mere fokus på. Jeg ved godt, det ikke har noget at gøre med uddannelser, men bare i det hele taget.

Det handler stort set om, hvad du kan komme op i til eksamen. Det handler ikke om, hvad kan du så opleve ude i den virkelige verden, når du kommer ud af folkeskolen.

Ovenstående er unge citater fra Grys ph.d.-afhandling, hvor unge på 15-16 år udtaler sig om, hvordan det er at gå i udskolingen. De unge fortæller bl.a., at undervisningen ofte retter sig mod eksamen og ikke knytter sig til personlig udvikling, livsforhold og verden 'uden for skolen'.

Ser vi nærmere på de unges deltagelse under projektugen, ser det imidlertid ud til, at der i modsætning til ovenstående citater udvikler sig det, som professor fra Aalborg Uni-

versitet Lene Tanggaard har betegnet som 'læringsglemsel' i de fællesskabende aktiviteter. De unge er i gang med at lære en hel masse, men opdager det ikke, da de er opslugt af det, der skal læres. Deres samarbejde om at komme i mål med spillet og de mange muligheder for at koble sig på og skabe retning på processen fjerner fokus på fag og mål, hvilket ifølge Tanggaard netop kan fremme læringen. Dette står umiddelbart over for lærernes mulighed for monitorering af den enkeltes læringsudbytte som en målbar størrelse ud fra prædefinerede kriterier. Det betyder imidlertid ikke, at der ikke foregår læring, tværtimod. I projektugen indgår både matematik, dansk, engelsk, geografi, naturfag og teknologi og måske flere fag, der i de mere fleksible og bevægelige organiseringer dog ikke bliver så synlige, når eleverne deltager i og forhandler fagenes indhold på nye måder. Det betyder, at fag, mål og læseplaner ikke danner udgangspunkt, men at de på forskellige måder inkorporeres i de tværfaglige undervisningsaktiviteter, hvor indholdet af den fælles opgave står forrest.

De unge lærer desuden at forhandle og forbinde sig til opgaverne ved at bringe deres erfaringer, viden og engagement i spil i løsningen af dem. De lærer altså en masse fagligt, samtidig med at de erfarer, at de hører til i skolen og har noget at bidrage med.

Eksemplet med brætspil som en fælles mangfoldig sag står over for den tidligere præsenterede tilpasningspointe, hvor elever skal tilpasse sig det indhold, læreren bringer til bordet. Eksemplet står også i kontrast til, at lærerne skal styre alle processer med fastlagte organiseringsformer. Ved at lade indholdet for undervisning være en mangfoldig dynamisk sag, som kan forbinde sig til det, elever på forskellige måder bringer ind i skolen og sammen bliver optaget af undervejs, udvikles deltagelsesmuligheder for flere.

Det ser vi konkret, når de unge bliver engagerede og tager ansvar for processerne undervejs og deltager på andre og mere indflydelsesrige måder. På den måde får de mulighed for at lære og få erfaringer med, at de har noget værdifuldt at bidrage med til fællesskabet, de fælles aktiviteter og verden. Det ser vi både hos Jonas, der får mulighed for at spille relevant ind og bidrage til fx matematik, ligesom nogle unge fra 7.-klasserne gennem projektugen tager ansvar på nye måder i de kreative processer.

Prioriteringsdilemmaer

Efter endt projektuge reflekterer lærerne over, hvordan de kan integrere flere aspekter fra projektugen i den 'almindelige undervisning' ved at gøre undervisningen mere tværfaglig og inddragende. De udvikler med ledelsens opbakning et nyt forsøg med ugentlige 'blokdage', hvor fag samtænkes i temaer, og hvor lærerne fra de respektive fagområder planlægger dagene sammen. Blokdage bliver et bud på en ny didaktik, der udgør en mere fleksibel organisering, hvor det bliver muligt i højere grad at udforske og bygge bro til andre uden for skolen. De betingelser gør, at lærerne kan arbejde med, hvordan fag og mål kan komme i spil, samtidig med at de udforsker, hvordan de unge kan blive medskabende i forhold til undervisningsaktiviteterne. Det gør de bl.a. med inspiration i brætspilsugen ved at tage udgangspunkt i temaer, som de unge finder interessante. Nogle af disse temaer retter sig mod aktuelle verdensforhold som fx valg i USA, Israel-Palæstina-konflikten, Grønland og klimakrisen, ligesom de retter sig mod elevernes lokalt levede hverdagsliv og de interesser, de sammen udvikler, som fx brætspil til glæde for hele skolen.

På teammøderne planlægger lærerne også, hvordan de vil eksperimentere med forskellige undervisningsformater, fx produktion af podcasts, hvor eleverne kan være mere kreative. De planlægger også en hel vifte af ture ud af huset, bl.a. på udstillinger og til foredrag, ligesom de inviterer gæsteundervisere fra forskellige NGO'er til skolen. Under dette planlægningsarbejde diskuterer de ivrigt, hvordan de både kan invitere til demokratisk medindflydelse ved at lægge op til mangfoldige opgavetyper og succeskriterier for undervisningen og forbinde undervisningen til det faglige færdighedsspor, de også er forpligtet på.

Det almene lærerfaglige arbejde handler altså om at forhandle og udvikle, hvordan de kan forene det, vi kan forstå som et alment *modsætningsfuldt prioriteringsdilemma* i skolen mellem standardiserede og strukturelle opgavekrav og fleksible og samarbejdsorienterede organiseringer af undervisningen.

Det er vigtigt at hæfte sig ved, at betingelserne for de lærerfaglige opgaver forandres med den nye skemastruktur med blok dage. Det skaber nye handlemuligheder for at udvikle undervisning. Under et teammøde observerer vi fx, hvordan samtalen om de nye blok dage virker engagerende for lærerne, og hvordan nye idéer samskabes på en måde, der overskrider undervisning i det faste klasseværelse, de traditionelle læremidler og lærerne som de eneste undervisere.

Selvom det faglige færdighedsspor udgør et væsentligt pejlemærke for lærernes samarbejde, er det ikke længere afgrænset til fag, mål og elevforudsætninger. Tværtimod ser det ud til, at deres planlægningsarbejde i højere grad åbner sig mod undervisningsudvikling, når de bl.a. rykker undervisningen væk fra skolen og inddrager flere parter i et mere brobyggende samarbejde. Dette udgør for os at se en særdeles væsentlig pointe i udvikling af børn og unges deltagelsesmuligheder.

Prioriteringsdilemmaerne er der stadig, men de opleves som mere håndterbare med de nye muligheder for organiseringer. Dette kan sige noget om, hvor afgørende det er, at der tildeles ressourcer til og skabes fleksible betingelser for, at lærerne kan være udforskende og eksperimenterende i samarbejde med eleverne, så der kan udvikles et hverdagsliv, der giver fælles mening.

Vores fælles verden

I bogen *Hvad vi taler om, når vi taler om at lære* diskuterer skoleforskerne Keld Skovmand og Lene Tanggaard læringsforståelser i sammenhæng med skolens indhold. Frem for specifikke fag og mål peger de på at gøre *indhold* til den grundlæggende didaktiske kategori i relation til formålet med folkeskolen. Denne pointe knytter sig til, hvad elever og lærere skal være sammen om i skolen, og til det tidligere rejste spørgsmål om, hvad vi som samfund vil med folkets skole.

I loven om folkeskolen står der, at indholdet i undervisningen skal vælges og tilrettelægges, så det giver mulighed for faglig fordybelse, overblik og sammenhænge. Her peger Skovmand og Tanggaard på, at det er en lærerfaglig opgave at lade indholdet danne sammenhæng mellem fagene og elevernes liv og verden. I forlængelse af det vil vi foreslå at udvide denne kategori ved at betragte indholdet som det, der kan *forbinde* elever, lærere og det, man er sammen om i skolen. Dette ud fra en grundantagelse om, at vi lever i en *fælles* verden, som elever allerede er vidende om, en del af og engagerede i.

En af de unge fortæller fx under vores feltarbejde i 7.-klasserne, at hendes familie kommer fra Gaza, og at hun er

bekymret for dem. Hun fortæller, at hun har fået at vide, at de ikke må tale om det i klassen, og at hun ikke ved hvorfor. Eksemplet kan bl.a. sige noget om, hvordan elever kan komme til at opleve, at det, de er optaget af at forstå og håndtere, ikke nødvendigvis opleves som relevant i skolen. Måske fordi det er konfliktfyldt for lærerne at tage op eller ligger for langt fra det, lærerne mener, at det er vigtigt at lære noget om. Sidstnævnte var fx tilfældet i casen om Jonas, hvor Jonas' engagement i madlavning, musik og finger-skateboards indledningsvist blev anset som væsentligt forskelligt fra – og uforeneligt med – skolens indhold og det, han forventedes at lære og være optaget af i skolen.

Både Jonas og den unge pige i 7. klasse kan hjælpe os til at få øje på, at børn og unges 'læring og livsførelse' og 'verden og skolen' ikke er adskilte forhold. Eleverne lever i den fælles verden og bringer verden ind i klassen. Her handler det specifikt om Gazakrigen, og i andre tilfælde kunne det handle om at have en psykisk syg forælder, en far, der arbejder med grøn omstilling, at have boet i Uganda, at vokse op i et kunstnerkollektiv eller at være forgabt i amerikansk rapmusik. Eksemplerne er udtømmelige, fordi verden er allestedsnærværende på mangfoldige måder i en skoleklasse og dermed udgør en kilde til indhold – også i skolens undervisningssituationer.

I en sådan optik er lærere ikke nogle, der alene skal åbne verden for eleverne, fordi eleverne selv er subjekter med levede erfaringer indlejret i historiske og politiske samfundsforhold. Det betyder, at mulighederne for at lade elevernes erfaringer og personlige engagementer og livsbetingelser være fælles genstand for indholdet i undervisningen både er uendelige og skiftende, alt efter classesammensætning.

Undervisning med mening

Vi foreslår, at indhold for undervisning ikke alene vælges og tilrettelægges af lærere, men at elever har indflydelse og samarbejder med lærerne og andre af skolens mange parter om et indhold, der giver *fælles mening* og mulighed for faglig fordybelse og udvikling af sammenhænge i børns liv på tværs af steder. Et sådant perspektiv rejser spørgsmål om, hvordan lærere kan invitere til at arbejde med verdensforhold på måder, der involverer eleverne og giver oplevelser af, at det er noget, de sammen er en del af og kan engagere sig i, genkende sig selv i og bidrage til.

I eksemplet med pigen og Gaza ligger der måske en didaktisk mulighed i at lade pigens engagement være genstand for at udforske og lære noget om konflikten i området. Pigens historie kan konkretisere nogle måske abstrakte forhold i Mellemøsten for børn og unge vokset op i Danmark. De får blik for, at disse forhold ikke eksisterer i en 'anden verden', men netop er til stede i klassen her og nu både som personlige og almene livsforhold.

Pigens bekymringer over familieforhold er personlige, men det er også almene bekymringer om krig, familie og usikkerhed, som flere elever kan genkende sig selv i. Af den grund kan de måske udgøre et forbindelsesled til at begynde at forstå og forholde sig til større, samfundsmæssige konflikter i verden på anerkendende måder – også over for pigen og hendes familie. I det konkrete eksempel vil der være mange dilemmaer knyttet til at invitere pigens erfaringer ind i klasserummet, og det kan være sårbart for både pigen, klassen og lærerne at bringe hendes personlige perspektiv i spil i undervisningen.

Det kan i nogle situationer være *for* sårbart at bringe børn og unges personlige erfaringer, viden og bidrag i spil. Pointen er, at børn og unges erfaringer og engagementer er en del

af skolelivet, om vi vil det eller ej. Spørgsmålet er, hvordan de fælles aktiviteter i skolen spiller sammen med og får betydning for børns liv andre steder, deres optagetheder og muligheder for at udvikle og mestre deres liv. Lærere har nødvendigvis særlige opgaver og ansvar i tilrettelæggelse af undervisningens indhold, men i samarbejde med eleverne kan de forhandle og udvikle, hvad det er vigtigt at lære noget om og forholde sig til med udgangspunkt i en fælles verden.

At udvikle undervisning, der åbner sig mod verden, kan også – som vi erfarede i netværket for fællesskabende skoleudvikling – handle om at bygge bro til fritidsklubben, hvor en gruppe drenge er i gang med et stort skaterprojekt, som kan fungere som katalysator for relationsudvikling såvel som for matematiske udregninger og udvidelse af klubbens fritidstilbud. Det kan også tage form af at opbygge et skolebibliotek med hjælp fra lokalsamfundet; materialer, der skal skaffes, reoler, der skal bygges, lokaler, der skal udsmykkes, bøger, der skal indsamles, indkøbes og sættes i system, regler for brug af bibliotekets lokaler, der skal defineres og formuleres osv.

Når verden er i eleverne, i klassen, i skolen, i lokalsamfundet mv., kan mange parter bidrage til at forme indholdet for en verdensvendt undervisningspraksis. Det ser vi i eksemplet med Jonas, hvor musiklokalet og køkkenet som pædagogiske rum bidrager til udvikling af hans deltagelsesmuligheder, og hvor lærere samarbejder med andre professionelle, så de ikke overlades til at skulle håndtere vanskelige problemer i klasserummet alene. Vores egen og andres forskning viser, at SFO'en og ungdomsklubben kan bidrage til nye muligheder i skolelivet, og hvordan fx skolens sekretær også kan gøre en positiv forskel for enkelte elever og for fællesskabet. Ressourcerne i skolen er mere mangfoldige end dem, vi finder i klasselokalet. Det betyder, at klassens fire vægge og

skolens areal blot udgør én undervisningsarena, når læreres udforskende pædagogiske arbejde vender sig mod en fælles verden. Det er et diametralt andet udgangspunkt, end at elever inde fra et afgrænset skoleliv skal tilpasse sig en (anden) verden, som de engang skal ud at agere i og bidrage til.

Demokrati

I dagens skolesystem kan en verdensvendt skole måske indimellem synes langt fra hverdagen, men perspektivet er ikke fremmed for klassisk pædagogisk tænkning. Fx peger dannelsesteoretikeren Wolfgang Klafki på, at nøgleproblemer i verden må danne afsæt for undervisning som uomgængelige udfordringer, der kan agere ramme for en kritisk og dannende undervisning. Nøgleproblemer kan være alt fra store samfundsmæssige kriser til de måder, vi arrangerer vores fælles liv i lokalsamfundet på og i skolen. Det handler om at muliggøre processer, hvor børn og unge (og deres lærere) skaber noget af fælles betydning sammen og derved udvikler både egne og andres livsmuligheder.

Når vi bringer en optagethed af en verdensvendt skole ind i et pædagogisk princip om fællesskabelse af skolen, peger vi på, hvordan også selve indholdet i skolens undervisning må sættes i spil og afspejle en forbundethed med almene verdensforhold. Derfor peger vi på, at pædagogik må handle om det, vi fælles finder vigtigt i verden, og som vi sammen kritisk må forholde os til og bidrage med løsninger til at forandre til det bedre. Det taler ind i aktuelle skoledebatter om praksisfaglighed, alternative læringsrum, samfundsengagement og læreprocesser, hvor skolens indhold i højere grad knytter sig til en mangfoldighed af udfoldelsesmuligheder. Vores perspektiv er med andre ord en del af en større bevæ-

gelse hen imod en mere tværfaglig, demokratisk og engagerende skole. Demokrati er ikke noget, børn og unge alene skal undervises i og motiveres til, men udtryk for en måde at 'gøre' skole på.

FÆLLESSKABENDE SKOLEPRAKSIS

Et almenpædagogisk fokus

Vejen til, at vi som samfund kan lykkes med inklusionsopgaven, beskrives ofte som et spørgsmål om at bringe specialpædagogisk viden og metoder i spil i den almene undervisning. Denne logik hænger fint sammen med, at undervisningsdifferentiering længe har været et bærende pædagogisk princip i skolen. Kategorisering af og skelnen mellem forskellige støttebehov i undervisningen forstås som en forudsætning for at skabe plads til forskellighed. Visioner om organisering af støttesystemer, der bringer specialpædagogisk viden ind i klasserummet, og øgede specialpædagogiske kompetencer til lærerne udgør derfor centrale veje til inklusionsopgaven, som det forholder sig nu. Det betyder, at håndtering af skoleproblemer bliver knyttet op på, at de fagprofessionelle i skolen griber til de rigtige indsatser, så børnene kan blive mere 'inkluderbare'. Det mener vi kan udgøre et potentielt demokratisk problem, fordi det sigter mod ensretning snarere end mod udvikling af det fælles skoleliv gennem mangfoldige bidrag fra og samarbejde mellem elever og lærere.

Vi foreslår derfor et almenpædagogisk princip, vi kalder *fællesskabende skolepraksis*. Dette princip tager udgangspunkt i et dynamisk deltagelsesbegreb, som vi gennem bogen har vist praksisnære skolebilleder af. At arbejde med børns deltagelsesmuligheder, som vi har beskrevet det i bogen, involverer at løfte blikket fra den enkelte lærer, det enkelte barn og det enkelte klasselokale. Udvikling af deltagelsesmuligheder er ikke alene et spørgsmål om lærernes kompetencer og mindset eller om organiseringer af undervisningssituationer. Det vedrører bredere spørgsmål om formålet med skolen og dilemmaer i det lærerfaglige arbejde, ligesom det kalder på organiseringer af læreres arbejde og af undervisning, der gør samarbejde og brobygning i og på tværs af skolen mulig. Derfor handler udvikling af deltagelsesmuligheder også om udvikling af skolen som en social og politisk praksis.

En praksis, hvor skolens parter samarbejder om at forholde sig kritisk udviklende, kreativt, modigt og handlekraftigt til udvikling af et fælles skoleliv. Begrebet *fællesskabende skolepraksis* er inspireret af professor i pædagogisk psykologi Line Lerche Mørck og kolleger, der i bogen *Fællesskabende praksisser* beskriver, hvordan hjælp til mennesker i udsatte positioner kan forstås som et kollektivt arbejde med at udvikle betingelser for deltagelsesmuligheder på tværs af kontekster.

Fællesskabende skolepraksis som pædagogisk princip for lærerfagligt arbejde har til formål at udvikle deltagelsesmuligheder for flere børn i en inkluderende skole. Vi lægger op til et fokus på 'skolens sag som mangfoldig' som forgrund for at arbejde med en mangfoldig børnegruppe. Vi håber, at et pædagogisk princip om fællesskabelse kan inspirere til nye veje at gå i udvikling af en demokratisk inkluderende skole.

Læreres arbejdsbetingelser

Der er mange og store forventninger til, hvilke opgaver skolen og lærere skal løfte. Det formuleres ofte som et pres og som en næsten umulig opgave, når lærere skal tage ansvar for at stille demokratisk indstillede, fagligt højt kompetente, socialt ansvarlige, internationalt konkurrencedygtige, klimabevidste, entreprenante, sunde og uddannelsesparate unge til rådighed for samfundet. Sådanne sammensatte og modsætningsfulde forventninger afspejler nogle store samfundsmæssige problemer, som skolen forventes at bidrage til at løse, samtidig med at betingelserne for at arbejde udviklende og samarbejdende kan være vanskelige for lærerne.

Når læreres opgaver er mangeartede og vældigt modsætningsfulde, bliver det desto mere væsentligt for udvikling af børn og unges deltagelsesmuligheder at investere i læreres arbejdsbetingelser. Investeringer, der kan betyde, at lærere kan gøre meget mere ud af det almene pædagogiske udviklingsarbejde, der handler om at udforske undervisningspraksis fra elevernes perspektiver og eksperimentere med et mangfoldigt og verdensvendt indhold i brobyggende samarbejde. Sammen med eleverne og andre parter i og uden for skolen.

Et princip om fællesskabende skolepraksis fordrer, at skolens parter har tid til at diskutere og forhandle, hvordan de sammen kan udvide børn og unges muligheder ved fx at overskride begrænsende strukturer i skolen, der gør det svært for nogle børn at være med. Det kan være at stille sig kritisk over for, hvor vigtigt det er at nå i mål med læreplanerne for året, hvor meget ro der skal være i undervisningen, hvor lange dagene skal være, om alle børn skal gøre det samme på samme tid, om undervisningen kan foregå andre steder og være mere kreativ mv.

Alle disse spørgsmål indebærer en række dilemmafyldte prioriteringer, som lærere med støtte fra andre løbende må bestrebe sig på at håndtere i samarbejde mellem elever, lærere og forældre. Det kræver, at de arbejder med at overskride fastlåste problemforståelser, at der er fleksibilitet i de fælles organiseringer, og at der er mulighed for at eksperimentere med måder at forbinde skolens formål til elevernes hverdagsliv på.

Ordningslængsel er det modsatte af at 'blive i besværet' og udforske, hvordan problemer hænger sammen, og hvordan konflikter kan håndteres gennem udvikling af undervisningsopgaven og skolen. I udforskningen er det vigtigt, at lærere tør opholde sig ved det, de ikke ved, ligesom de skal opleve, at de har betingelser for at udvikle ubrugte pædagogiske muligheder. Alt det tager tid og kræver ressourcer.

Når lærere ikke har tid og mulighed for at udforske, reflektere og udvikle nye tiltag som led i deres almenpædagogiske udviklingsarbejde, kan forståelser af vanskeligheder indskrænkes. I afmagt kan forståelserne blive forsimplede, så de løsninger, lærere griber til, ikke bidrager til at udvikle praksis på inkluderende måder. Vi kan med andre ord forstå børn og unges begrænsede deltagelsesmuligheder i sammenhæng med professionelles begrænsede muligheder for at udvikle nye problemforståelser og handlekraft.

Vi har i Danmark i en længere periode diskuteret, hvorvidt og hvorfor der er en mistrivselsskrise blandt børn og unge. Måske tiden er inde til i højere grad at sætte fokus på, hvorvidt og hvorfor skolen befinder sig i en 'lærerfaglighedskrise'. En faglighedskrise, der har overlap til skolens øvrige professionelle med ansvar for inklusion. Det gælder fx medarbejdere i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, som også kan opleve opgavepres og vanskelige konflikter om deres faglige opgaver.

For os at se knytter læreres faglighedskrise sig blandt andet til manglende betingelser for pædagogisk udvikling af en undervisningspraksis, der kan give børn og unge mulighed for at lære gennem aktiv deltagelse og engagement i en fælles (skole-) verden. Læreres betingelser for at udvikle mod til og samarbejde om at efterleve demokratiske idealer i skolen er afgørende i almenpædagogisk udvikling af deltagelsesmuligheder for børn og unge.

Pædagogisk håb

Pædagogisk håb for en inkluderende skole ligger i at sætte lys på læreres faglighed og skabe bedre betingelser for, at de kan arbejde almenpædagogisk og fællesskabende med at udvikle deltagelsesmuligheder i skolen. Gennem bogen lægger vi vægt på *handlekraft* til lærere og elever og andre parter. Udvikling af deltagelsesmuligheder i skolen sker gennem fælles udvikling af organiseringer, aktiviteter, samarbejdsformer og fællesskaber, hvor der er brug for forskellige bidrag for at lykkes med skolens sammensatte og modsætningsfulde opgaver. Det betyder, at betingelser for deltagelse skal være mangfoldige og bevægelige for at tage højde for, understøtte og udvikle den forskellighed, som kendetegner mennesker og menneskers liv. Den forskellighed er nemlig en grundlæggende præmis for skolelivet snarere end et problem, der kan løses.

Vi tilbyder tre sammenhængende arbejdsbegreber i udvikling af en inkluderende skole med fællesskabende skolepraksis som bærende pædagogisk princip. Arbejdsbegreberne kan både betragtes som pædagogiske pejlemærker i udvikling af deltagelsesmuligheder i skolen – og som en analytisk linse til at få øje på, hvordan der kan udforskes og skrues på nye pædago-

giske udviklingshåndtag i vanskelige skolesituationer. Vi håber, at arbejdsbegreberne kan bidrage til læreres udvikling af pædagogisk håb for folkets skole i samarbejde med elever, forældre og andre relevante samarbejdspartnere.

Det første begreb kalder vi 'udforskende lærerfaglighed'. Det knytter sig til spørgsmål om, hvad børn og unge er optaget af og engageret i at udvikle, og hvilke muligheder de har for det i skolen. Det kan undersøges ved at turde 'blive i besværet' og være nysgerrig på børn og unges perspektiver og bidrag. Det er en udforskning af, hvad der skal til for at koble elevernes personlige engagementer til sociale ressourcer og muligheder for at bidrage til fællesskabet. Det handler med andre ord om at udforske sociale situationer i skolen med blik for, hvordan børn og unge stilles forskelligt i skolen. Som inspiration til at gå fagligt udforskende til værks kan lærere sammen være nysgerrige på, hvordan forskellige sociale situationer i skolen opleves fra barnets perspektiv? Fra de andre børns perspektiver? Hvad og hvem er børnene optaget af? Hvordan har de mulighed for at samarbejde og koble deres personlige og fælles engagementer med undervisningen? Hvilke betingelser for deltagelse ser ud til at gøre det vanskeligt for nogle elever at bidrage? Og hvordan kan forskellige elever bidrage? Hvilke livsomstændigheder og livsopgaver arbejder forskellige børn på at håndtere på personlige og fælles måder?

Det andet begreb kalder vi 'brobyggende samarbejde'. Det knytter sig til spørgsmål om, hvordan lærere kan udvide og forbinde samarbejdsmulighederne med andre fagprofessionelle, forældre og lokale samfundsaktører i og uden for skolen. Det gælder praksisudvikling af undervisning, frikvarterer, SFO og klub samt andre sammenhænge, børn og unge lever deres liv i og på tværs af. Her må lærere løfte blikket op over de umiddelbart tilgængelige ressourcer og undersøge, hvem der ellers kan bidrage til at udvikle

betingelser for børn og unges deltagelsesmuligheder. De kan fx spørge, hvad det er meningsfuldt at deltage i for børn og unge? Og hvordan de sammen kan udvikle undervisningen, så den kobler sig på det, eleverne er engagerede i? Er der relevante forhold i lokalsamfundet, der kan inddrages på måder, der udvider elevernes deltagelsesmuligheder? Kan undervisningen med fordel varetages i samarbejde med andre aktører i og uden for skolen og andre steder end på skolen?

Det tredje arbejdsbegreb kalder vi 'mangfoldig og verdensvendt undervisning'. Det knytter sig til spørgsmål om formålet med folkets skole – hvad er det egentlig, elever og lærere er og skal være sammen om i skolen? Det handler om at skabe fleksible og bevægelige muligheder for indflydelse for eleverne, så de oplever skolen og undervisningen som et reelt fælles tredje. Indholdet i undervisningen må derfor udvikles i samarbejde med eleverne og være vendt mod den fælles verden. Lærere kan fokusere på, hvordan de kan samarbejde med børn og unge om et meningsfuldt indhold, og spørge til, hvordan de kan inddrage eleverne? Og de kan undersøge, hvordan nøgleproblemer i verden globalt og lokalt kan danne udgangspunkt for indholdet? Endelig handler det om at tilrettelægge indholdet med fleksible og relevante deltagelsesmuligheder, der kobler det, som børn og unge er personligt optaget af, med adgang til at deltage i et fælles tredje i skolen.

GRY OG TILDE ANBEFALER

Fællesskabende praksisser redigeret af Line Lerche Mørck, Ida Schwartz, Tina Wilchen Christensen og Morten Nissen

Konflikter om børns skoleliv redigeret af Charlotte Højholt og Dorte Kousholt

Læreren som udforskende praktiker. Pædagogisk-psykologiske perspektiver på det lærerfaglige arbejde redigeret af Kristine Bagge Kousholt og Tilde Lykke Mardahl-Hansen

Skolelivets socialpsykologi – nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver redigeret af Charlotte Højholt og Gunnar Witt

Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder fra et børneperspektiv af Christina Holm Poulsen

Unge og ulige deltagerbetingelser i udskolingen af Gry Tybjerg



At udvikle en inkluderende skole kræver, at vi lytter til elevernes erfaringer og giver dem indflydelse. Vigtigt er det også, at lærere samarbejder med andre fagpersoner, forældre og lokalsamfund om at styrke elevernes muligheder for at deltage i og bidrage til undervisningen gennem et princip om fællesskabende skolepraksis.



9 788775 976447

