

Inklusjonsudviklende samarbejde med elever: Erfaringer fra et Erasmus-projekt

Lotte Hedegaaard-Sørensen

Lektor, Aarhus Universitet

Abstract: The article conveys findings from an international Erasmus project 'ReHaRe' (Messiou & Ainscow, 2020), where researchers from five countries have collaborated to establish a collaboration on teaching between children and teachers in relation to increasing student participation in teaching. We have focused on the teaching planning itself and have tested new forms of cooperation between children and adults. We investigate how children can be involved in educational planning with a focus on reducing barriers to participation. The chapter is divided into two. In the first part, I explain how we have found that involving children in teaching planning and evaluation – listening to and giving children an influence on the teaching – increases the participation of children who are otherwise difficult to reach. In the second part, I show how a project focusing on collaboration with children on educational development can be a response to the way international agendas on testing, professionalism and evaluation challenge more ethically rooted inclusion approaches. I show that in schools where a subject-professional and learning-focused approach is prioritized as a school cultural practice, it can be challenging and ethically problematic to experiment with teaching development in collaboration with children.

Keywords: Inclusion, collaboration, child participation, school policy

Introduktion

I dette kapitel formidler jeg empiriske fund og innsigter fra Erasmus forskningsprosjektet 'ReHaRe' om samarbejde mellom barn og lærere om

Sitering: Hedegaaard-Sørensen, L. (2023). Inklusjonsudviklende samarbejde med elever: Erfaringer fra et Erasmus-projekt. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste* (Kap. 12, s. 267–287). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch12>
Lisens: CC-BY-NC 4.0

undervisnings- og inklusionsudvikling. I forbindelse med projektet blev der foretaget undervisningsudviklende aktionsforskning på seks danske skoler, hvor der blev etableret samarbejde mellem børn og lærere om at udvikle undervisningen i overensstemmelse med børns forslag til, hvad inkluderende undervisning er. Kapitlet her bygger dels på analyser fra projektet og dels på et fokusgruppeinterview, hvor lærere og forskere efter projektets afslutning sammen har reflekteret over følgende spørgsmål: Hvad skal der egentlig til for at ændre skolens undervisningspraksis og inddrage børnene på nye måder, og hvordan tager forskellige skoler forskelligt imod innovationen?

Kapitlet er delt i to hoveddele. I første del fokuseres på, hvordan samarbejdet med børn giver mulighed for at øge flere børns engagement og deltagelse i undervisningen. I anden del diskuteres, hvordan et aktionsforskningsprojekt under de nuværende skolepolitiske rammer kan give etiske problemer, når skoler (i dette projekt især en af skolerne) har en faglig kultur, der ikke er orienteret mod inklusion og demokratisk deltagelse.

ReHaRe

Erasmus-projektet ReHaRe (Reaching the Hard to Reach), som blev ledet af Kiky Messiou og Mel Ainscow, var et EU-finansieret forsknings- og innovationsprojekt, hvor vi i fem lande (Danmark, Østrig, England, Spanien og Portugal) samarbejdede om at etablere et samarbejde om undervisningen mellem børn og lærere. Projektet blev gennemført i perioden 2017–2021. Vi havde fokus på selve undervisningsplanlægningen og afprøvede nye samarbejdsformer mellem børn og voksne. Vi undersøgte, hvordan børn kan inddrages i undervisningsplanlægningen og havde fokus på, hvordan inddragelsen af børn kan reducere barrierer for deltagelse for alle børn og især de børn, som det er svært at nå i undervisningen.

ReHaRe var et aktionsforskningsprojekt, hvor lærere – på baggrund af fælles beslutninger i den internationale forskergruppe (med lærere og forskere fra fem lande) – var med til at udvikle måden at samarbejde med børnene på. Målet var, at børn skal inddrages mere i undervisningsplanlægningen og evalueringen af undervisningen – også og især børn, som

er svære at nå – og ideen var, at inddragelsen af børnene kan skabe bedre betingelser for deres deltagelse. Fra eksisterende forskning ved vi, at børns indflydelse på fx arbejdsmetoder er af afgørende betydning for deres lyst til og engagement i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Projektet bestod af to hovedfaser. I den første fase (oktober 2017-januar 2018) samarbejdede en skole fra hvert af de fem lande (hovedskolerne) om at udvikle en tilgang til samarbejdet med børn. Lærere, ledere og universitetsforskere fra alle lande mødtes og udviklede sammen metoder til at inddrage børns synspunkter i relation til udviklingen af inkluderende undervisning, og vi fik afklaret den rolle, som 'børneforskere' skulle have i projektet. Disse metoder blev afprøvet i projektets pilotfase, hvor ni børn og tre lærere fra hovedskolerne arbejdede med metoderne og raffinerede rollerne. I den anden fase af projektet (september 2018-juni 2019), og efter at metoderne blev justeret, blev arbejdet med at udvikle undervisningen i samarbejde med børn udbredt til yderligere fem skoler i hvert land. Alle skoler ligger i områder med store socioøkonomiske udfordringer, og på alle skoler foregik projektet på det, som i Danmark betegnes som 'mellemtrinnet'; det vil sige med børn på mellem 9–12 år.

Målet med undervisningsudviklingen var at understøtte alle børns deltagelse, udvikling og læring i et tæt samarbejde mellem børn og lærere om at planlægge, observere og analysere/evaluere undervisning. Helt overordnet var projektets forløb:

- Som projektstart udviklede lærerne sammen med tre børn fra hver klasse principper for, hvordan rollen som 'børneforskere' skulle forstås, og hvordan samarbejdet skulle forløbe.
- Derefter arbejdede lærere og børneforskere sammen om at indhente synspunkter fra de øvrige elever om undervisningen ud fra spørgsmålene "hvad er god undervisning?", og "hvad er inkluderende undervisning?" Her indgik en række metoder, som blev udviklet i projektets indledende faser, og som vil blive beskrevet i det følgende.
- Herefter mødtes lærere og børneforskere for at planlægge, observere, analysere og evaluere undervisningen. Lærere og børn udvalgte en 'udforskningslektion', som de – på baggrund af de øvrige børns udsagn – planlagde i overensstemmelse med børnenes ideer om

'god inkluderende undervisning'. Denne udforskningslektion, som altså var planlagt i samarbejde med børn, blev gentaget tre gange i tre klasser (tre børn fra hver af de tre klasser var børneforskere). Børneforskerne var udvalgt, så de afspejlede den diversitet, lærerne oplevede i børnegrupperne – dog var det et krav i projektet, at der skulle indgå børn, der blev opfattet som svære at nå. Børneforskerne observerede undervisningen sammen med de lærere, som ikke underviste, og efter hver lektion mødtes børn og lærere for at analysere og evaluere lektionen. På baggrund heraf blev lektionens forløb/plan justeret. Dette foregik således tre gange, fordi lektionen blev gentaget i alle tre klasser.

Forskerne i projektet dokumenterede med feltnotater og lydoptagelser af diskussioner mellem børn og lærere, og på baggrund af dem udviklede vi 'accounts of practices', som indgik som empirisk materiale i forsknings- og innovationsprojektet.

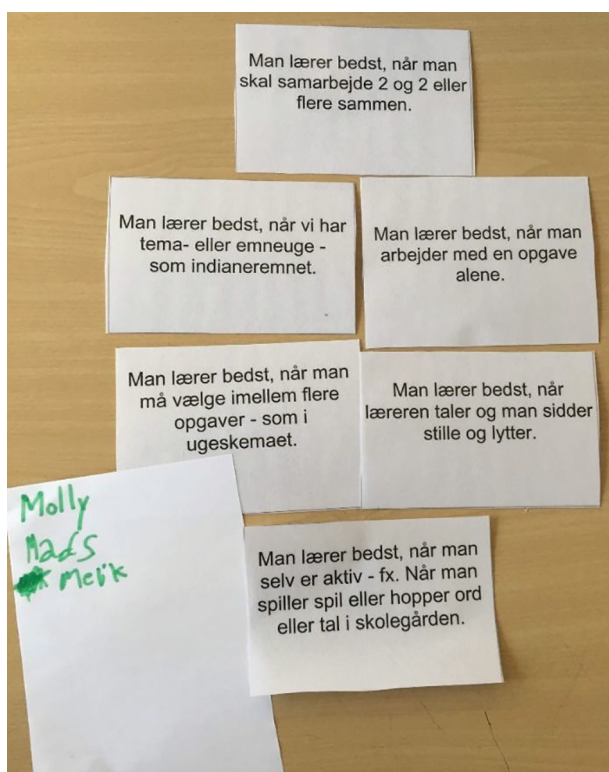
Tre metoder

Måden, skolerne samarbejdede med børn og indhentede synspunkter og ideer fra børn på, var forskellig fra skole til skole. Der har været metodefrihed, men mange har fundet inspiration i projektets guide (<https://reachingthehardtoeach.eu/>) og i litteratur om metoder, der understøtter inddragelsen af børns viden og holdninger til undervisningen og skolelivet (fx Ulyseth et al., 2017). Især tre metoder har været populære på skolerne: 'Post-it-metoden', 'ufærdige sætninger' og 'diamanten'. Formålet med 'Post-it-metoden' er, at børn får mulighed for skriftligt at forholde sig til nogle spørgsmål eller udsagn, som lærerne formulerer. Metoden blev brugt på årgangsniveau (det vil sige alle 3. klasser), hvor spørgsmål/udsagn var skrevet op på plancher og hængt op på væggene. Spørgsmålene var fx: Hvornår fungerer gruppearbejde godt? Hvordan bliver grupperne bedst sammensat? Hvornår fungerer grupper dårligt? Metoden 'ufærdige sætninger' bestod af en række ufærdige sætninger, som lærerne udarbejdede og satte på plancher. Individuelt eller i fællesskab gjorde børnene sætningerne færdige. Fx: Jeg synes undervisningen er kedelig når ..., Jeg lærer bedst, når ...,

Jeg deltager ikke aktivt, når ..., Jeg har det godt i klassen, når ..., Hvis jeg var en lærer ..., Jeg deltager godt, når ..., Jeg elsker, når ...

En tendens i børnenes sætninger om, hvornår undervisningen er kedelig var: ”Når opgaverne er for svære eller for lette”, og ”når lærerne taler meeeeeeget lang tid.”

En gruppe børneforskere (tre fra hver klasse) arbejdede sammen med deres lærere om at rangliste nogle af de udsagn, som børnene var kommet med fx i beskrivelsen af god undervisning. De arbejdede med metoden ’diamanten’, som illustreres i figur 1.



Figur 1. Diamanten udført af elever i 3. klasse

Børneforskerne fik til opgave sammen med lærerne at analysere og diskutere de synspunkter og holdninger til undervisning og deltagelse, som de og deres klassekammerater havde skrevet ned. Deres rolle blev at vælge ni udsagn ud, som de fandt vigtige og at prioritere de valgte udsagn i en

diamantform. Dvs. at en af sætningerne skulle placeres øverst, to nederunder, tre i midten, to derunder og så en nederst. Pointen i denne metode er, at børnene kommer til at diskutere og tage stilling til deres skoleliv. Og lærerne får mulighed for at følge diskussionerne.

Børnene valgte disse elementer, når de tog stilling til, hvad god undervisning er:

- 1) At arbejde sammen i par.
- 2) At arbejde med computer og ikke at sidde på en stol hele tiden.
- 3) Variationer i form, metode og materialer, opgaver, der ikke er for nemme eller for svære, lærere, der er til stede, aktive og giver feedback og klassekammerater, der arbejder stille og koncentreret – og det er godt med feedback fra klassekammerater.
- 4) Fysiske aktiviteter, variation i former, metoder og materialer.
- 5) Computere og tegninger i undervisningen.
- 6) Muligheden for at vælge mellem former, materialer og metoder.

Disse elementer, som børnene fremhæver som væsentlige for god og inkluderende undervisning, der sikrer alle børns deltagelse, indgik med stor vægt på alle skoler og i planlægningen af udforskningslektionerne i forskellig grad og med forskellige vægtninger. Figur 2 illustrerer et eksempel på en lektion, hvor væsentlige dele af disse elementer indgår. Det er samtidig et observationsskema, som børn og lærere arbejdede med, da de undersøgte, hvordan børn deltager under de forskellige aktiviteter.

Aktivitet	Deltager	Laver noget andet
Hvad ved vi om verber?		
En kort introduktion		
'Ordklasseskolen'		
Arbejde i par med verber.		
Historie om verber, hvor børn laver bevægelserne, som verberne betyder.		
Skriv historie i makkerpar, hvor verber indgår.		
Læs opgaven for hinanden i makkerpar.		
To historier læses op for klassen, og de lyttende børn bevæger sig til verber.		

Figur 2. Et eksempel på en lektion, som er udviklet i samarbejde mellem lærere og børn

Første analyse: Samarbejdet om undervisningsudvikling

I dette afsnit beskriver jeg, hvordan inddragelsen af børn i undervisningsplanlægningen skaber flere deltagelsesmuligheder – også for børn, som det ellers er svært at nå. De lærere, der deltog i projektet, formulerede, at selvom ”det er en kongstanke i meget af vores undervisning, at vi skal inddrage børnene, lytte til dem og høre alle elever, er det en svær opgave i en almindelig skoledag”. Lærerne formulerede, at det er svært at få tid til at planlægge undervisningen på inddragende måder og ligeså at indtænke børnenes bidrag aktivt og undervejs. De oplevede, at det faktisk gør undervisningen bedre, når de samarbejder med børnene om undervisningen. Det var deres erfaring, at børnene får mere ud af undervisningen, når de er med til at sætte dagsordenen. En lærer formulerede:

Bare det at tale om, hvad der giver det enkelte barn lyst til at være i klassen, og hvordan klassens børn kan lide at arbejde på forskellige måder, var en a-ha-oplevelse både for os og børnene. Et af børnene sagde: ”Jeg kan godt lide at bruge hjernen”, og andre ville gerne arbejde med mange ting i løbet af en time. Vi har oplevet, at børn i ganske højt omfang kan bidrage med gangbare ideer til, hvordan undervisningen kan forløbe og en undervisning kan godt rumme forskellighed.

Lærerne påpegede, at projektets design med samarbejdet mellem forskere, lærere og børn og også nok så vigtigt lærerne imellem havde givet nye muligheder for kollegialt samarbejde. Det blev i processen tydeligt for lærerne, at meget af det samarbejde, de har i løbet af et almindeligt skoleår, dels er fokuseret på det praktiske, som Tinglev (2012) også finder i sine analyser af teamsamarbejdet, dels af de problematiske situationer, der opstår i en klasse. Som en lærer udtrykte det:

Vi er vant til, at hvis vi er flere voksne i et klasseværelse, er det, fordi der er et barn, vi kigger nærmere på. Her har vi samarbejdet om det faglige. Vi får øje på, at vi kan samarbejde både med hinanden og om det faglige sammen med børnene.

Denne oplevelse var fælles for de øvrige deltagende skolars lærere. En anden fortalte:

Jeg har oplevet at se mine børn [elever] blive undervist af en anden. Det gør en kæmpe forskel. Det med at få lov til at være observerende som en del af sit arbejde er godt. Men det er praktisk svært.

Samarbejdet om undervisningen og herunder, at man kan observere klassens børn, mens en anden er i gang med undervisningen, giver ganske meget både til sammenhængen mellem fagene og pædagogikken og i forhold til den enkelte lærers undervisning. Det er i disse sammenhænge, at man får mulighed for at se, hvad børnene er optaget af, og dermed mulighed for at se, hvad der er svært eller forstyrrende for det enkelte barn (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016).

Nye elevroller

På forskellig vis har lærere og forskere i projektet forsøgt at give alle børn en stemme i undervisningens maskinrum; planlægningen. Der har været særligt fokus på de børn, der ofte har svært ved at deltage i det, vi kan definere som traditionel undervisning. Det er dog vigtigt, at dette ikke er en bestemt slags børn. På de deltagende skoler oplevede vi en opmærksomhed på de børn, der blev optaget af noget andet end undervisningen, faldt i staver, blev urolige eller var stille og deltog perifert i timerne. Samarbejdet mellem børn og lærere forløb som et samspil mellem planlægning, afvikling og evaluering af undervisningen. Børnene havde i langt de fleste tilfælde stor indflydelse på planlægningen af undervisningen, og lærerne er blevet "tvunget" til at lytte til børnenes bidrag. Dette gav opmærksomhed på, hvordan børn kan bidrage med viden fra klasserummet til planlægningen af undervisningen: "Som lærer har jeg erfaret, at børnenes observationer er knivskarpe. De ser meget mere, end vi selv gør i lektionen." Som allerede berørt, lå der i projektdesignet en forventning om, at børn skulle fungere som børneforskere og kigge med på hinandens undervisning.

I relation hertil er det tydeligt, hvor væsentligt det er at arbejde med etikken i udforskningen af undervisningen. Når børnene skal observere,

skal de ikke kigge på hinanden, men i stedet have fokus på lærerens undervisning, og hvad denne gør for/hos børnene. Ansvar for eventuel manglende deltagelse ligger således hos den voksne og ikke hos de børn, der ikke deltager som forventet. Samtidig var denne rolle som børneforskere med til at give nogle børn – af og til børn, der er svære at nå – muligheden for at erobre nye roller. At blive aktive, bidragende, analyserende og deltagende – når de tog del i samarbejdet med lærerne oplevede alle oplevet at være en del af undervisningsplanlægningen og derigennem få indflydelse på, hvordan undervisningen skulle tilrettelægges.

Som eksempel kan nævnes et samarbejde om undervisningsudvikling mellem børn og lærere, hvor børnene valgte at fokusere på at arbejde i par og på, at bevægelse og variation indgik i undervisningen. I planlægningen af undervisningen diskuterede børn og lærere fordele og ulemper ved at arbejde sammen med sin bedste ven. Børnene satte ord på, at det ikke er alle, man samarbejder godt med, og at ens bedste ven ikke nødvendigvis er den bedste samarbejdspartner. En anden diskussion handlede om, hvor vigtigt det er at bevæge sig i undervisningen, og at undervisningen er varieret. En lektion blev planlagt, og lektionens forskellige arbejdsforløb blev skrevet ind i et skema, som gjorde det muligt for børnene at observere, hvordan de forskellige former for undervisning fremmede eller hindrede deltagelse.

I diskussionerne mellem lærere og børn efter undervisningen rettede opmærksomheden sig mod, hvem der var god at samarbejde med, hvem der skulle afgøre det, og hvordan et samarbejde skulle foregå. Børnene foreslog forskellige gruppedannelsesprocesser, som de syntes fungerede godt, og understregede, at de var meget optaget af, hvem de skulle samarbejde med. De diskuterede med hinanden og med lærerne, at det var godt selv at bestemme, og samtidig, at det var vigtigt, at man ikke altid arbejdede sammen med de samme. Det var ifølge børnene godt at lære nye at kende. Med afsæt i dialogen om undervisningen foreslog børnene justeringer af undervisningen til næste gang.

En ændring var en såkaldt lufter midt i lektionen. Børn og lærere aftalte, hvornår lufteren skulle placeres. I den forbindelse foreslog et af de børn, som lærerne betragter som en dreng, der har svært ved at arbejde koncentreret i lang tid, og som har det svært i børnefællesskabet, at de

skulle have nye makker, og inden de skulle skrive en historie sammen med ny makker, skulle de gå til lufter sammen med deres nye makker. Det var hans idé, at lufteren skulle bruges til at udvikle ideer til historien, og i øvrigt kunne man sammen med den nye makker lave nogle af bevægelserne sammen. Det er et eksempel på, at et barn, der ikke deltager engageret i undervisningen (som er svært at nå), får mulighed for at træde frem og på kompetent vis sætte retning for en udvikling af undervisningen, hvor børnefællesskab, venskab og undervisning tænkes sammen. Noget, der betyder meget for hans deltagelse.

Undervisning, læring og inklusion – hinandens forudsætninger

ReHaRe projektets analyser peger på, at undervisning, læring og inklusion må tænkes sammen – også teoretisk – fordi de er hinandens forudsætninger i praksis. Det bliver tydeligt, når vi analyserer børnenes blik på undervisningen og med fokus på alle børns deltagelse. Som det er fremgået, oplever eleverne/børnene, at 'det sociale' og 'det faglige' eller inklusionen og læringen flyder sammen – og kan komme til at gøre det på nogle begavede måder, som fungerer i praksis, og som øger flere elevers deltagelse og engagement. Børn, som ellers ikke fungerer godt i undervisningen, får mulighed for at sætte retning for en udvikling af undervisningen, som de oplever, reducerer deres barrierer for deltagelse. Lærerne får i projektet mulighed for at observere undervisningen og lytte til børns perspektiver og får blik for, hvordan børnene deltager i specifikke situationer i undervisningen, og for, hvad de har brug for, hvis deres deltagelse skal forbedres. I eksemplet med lufteren viser drengen – og lærer dermed lærerne – hvordan han kan få en rolle og bliver hjulpet til at få en rolle i børnefællesskabet og i læringsfællesskabet, som er hinandens forudsætninger.

Anden analyse: Skolepolitiske rammers indflydelse på inklusionsudvikling

I dette afsnit formidler jeg den anden analyse, hvor fokus er på, hvordan det aktuelle skolepolitiske fokus på læringsudbytte har udfordret

inklusionen. Jeg peger bl.a. på, at når et innovationsprojekt med fokus på inklusion møder en skolekultur, hvor læringsudbytte er i fokus, kan der opstå etiske problemstillinger.

Der er lovgivet om inklusion og om læringsudbytte i Danmark, og de to spor i lovgivningen er ikke tænkt sammen (Hedegaard-Sørensen, 2021, 2022). Danmark underskrev Salamanca-erklæringen i 1990'erne, og efter en længerevarende uddannelsespolitisk diskussion er der blevet lovgivet på området siden 2012. Der blev således i 2013 vedtaget et mål om, at alle børn i Danmark skal modtage undervisning i almenskolen (evt. med inklusionsstøttende tiltag), og samtidig at børnenes læringsudbytte (målt via tests) skal forbedres (UVM: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/1640>). I den danske uddannelsespolitik nuanceres ambitionen om, at alle skal deltage. Med den første inklusionslov (2012) blev der sat et mål om, at 96 procent af alle elever skal være inkluderet i den almindelige undervisning i 2015. Med en administrativ justering i 2013 tages et yderligere skridt mod inkludering. Her defineres børn med særlige behov som børn med behov for mere end ni timers specialpædagogisk bistand om ugen. De resterende børn skal undervises i almenpædagogiske og/eller inklusionspædagogiske læringsmiljøer. I dag er henvisningsprocenten til specialtilbud på samme niveau som i 2013 (Social- og indenrigsministeriets Benchmarkingenhed, 2019), og meget indikerer, at de politiske visioner om inklusion ikke er realiseret i praksis endnu.

Igennem det 20. århundrede har idealer om lighed og økonomisk vækst domineret den danske uddannelsespolitik. Uddannelsespolitikken har fokuseret på at bryde den negative sociale arv og skabe lighed gennem uddannelse, og i de senere år er den i stigende grad blevet set som et middel til at skabe økonomisk vækst med tests, faglighed og læringsmålsstyring (Moos, 2014). Uddannelsespolitikken, herunder skolepolitikken, har resulteret i lovgivning i retning af læringsudbytte og inklusion. Med målstyringen ses en bevægelse fra at opfatte uddannelse som en pædagogisk, kulturel livsform til at betragte uddannelse som en styringsform med fokus på målbare mål og målinger af faglige resultater (Moos, 2019, s. 41). Det er en uddannelsespolitik, der foregiver at være evidensfokuseret, og som orienterer sig efter internationale

sammenligninger af resultater. Det har ledt til, at en evidenstagning fra det amerikanske sundhedssystem over indflydelse på pædagogisk forskning og praksis i Europa og Danmark (Moos, 2019), og til et fokus på, hvad der virker i praksis. Engsig og Johnstone (2015) argumenterer i en artikel med titlen 'Is there something rotten in the state of Denmark?' for, at der er sket en skolepolitisk ændring, der betyder, at argumentet for inklusion har bevæget sig fra målet om ligestilling, adgang, tilhørsforhold og retten til at indgå i fællesskaber til i højere grad at rette sig mod et mål om fleres adgang til et godt læringsudbytte. Det er en bevægelse fra en etisk og rettighedsbaseret diskurs over imod en amerikansk *accountability*-diskurs med indførelsen af tests og nationale målinger (Engsig & Johnstone, 2015). Forfatterne analyserer uddannelsespolitikken i Danmark og viser, at hvad angår inklusion befinder politikken sig i et kontinuum mellem en rettigheds- og en *accountability*-diskurs.

I et diskussionsklima, hvor læringsudbytte og inklusion ses som modsatrettede og separate mål, bliver lærere ikke støttet i at få undervisningen og lærings- og dannelsesmålet til at fungere sammen med ambitionen om at inkludere. Engsig og Johnstone (2015) argumenterer for, at den rettighedsbaserede inklusionsdiskurs med fokus på børns ret til deltagelse udfordres eller erstattes af en *accountability*-inklusionsdiskurs. Altså, at den etiske inklusionsvision med fokus på deltagelse, udvikling, dannelse, medborgerskab, demokrati og ligestilling udfordres af en inklusionsforståelse, der understreger alle børns ret til læringsudbytte.

I mit arbejde med forskningsoversigter om inklusion (Hedegaard-Sørensen, 2021, 2022) blev det tydeligt, at de udfordringer, som vi ser i Danmark – vedrørende at finde fodfæste i de politiske ambitioner om henholdsvis inklusion og tests og *accountability* (måling og evaluering) – også diskuteres i den internationale forskningslitteratur. Den internationalt anerkendte inklusionsforsker Mel Ainscow argumenterer i den forbindelse for, at skoler må udøve modstand over for en aggressiv skolepolitik – og tage bevidst stilling til, hvordan balancen mellem inklusion og fagligt udbytte skal etableres (Ainscow et al., 2006).

Skolepolitikken i læreres praksis - inklusion eller læring?

Målstyring, læringsudbytte og nationale målinger præger læreres faglige selvforståelse og opmærksomhed i skolen. Det fremgår af et kritisk etnografisk feltstudium, 'Differentiering i undervisningen i praksis' (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016), som bygger på interviews med lærere, observationer af undervisningen og et længere lektionsstudium med fokus på, hvordan undervisningen kan/kunne udvikles, så den skaber mulighed for alle børns deltagelse – og læring, udvikling og dannelse. Af de indledende interviews fremgik det, at lærerne adskiller "undervisningen i fag/den almindelige undervisning for hele klassen" fra "inklusionen": De ser undervisning og inklusion som to forskellige dimensioner i praksis. Et citat fra studiet illustrerer denne tendens:

Jeg tænker det bestemt ikke sammen. Og det hænger sammen med, at det er svært nok at differentiere i sig selv – også hvis man kun tager udgangspunkt i en almindelig elevgruppe. Jeg ville nærmere adskille det. Nu er der kommet en gruppe inklusions elever, som får den betegnelse, fordi de står lidt uden for differentieringen. Jeg tænker, at differentiering hænger sammen med den almindelige undervisningsopgave. (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016, s. 86)

Det fremgår, at der trækkes et skarpt skel mellem inklusionen og undervisningsdifferentieringen. Inklusionen angår børn, som er i vanskeligheder, og differentieringen angår de fleste elever og deres læring. Dette strider mod den etiske og pædagogiske inklusionsforståelse, hvor der er bred enighed om, at inkluderende pædagogik betyder tilstedeværelse, deltagelse og læring for *alle* børn. Det betyder, at alle børn i klassen er lærernes ansvar, og at ingen skal behandles særligt på grund af individuelle mangler og lidelser. Som Florian og Black-Hawkins udtrykker det, så handler inkluderende pædagogik om "at respektere såvel som at respondere på menneskers forskelligheder på måder, som inkluderer de lærende i, snarere end at ekskludere dem fra, hvad der almindeligvis foregår i klasseværelset" (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 814, min oversættelse). Inklusionsudfordringen, forstået som en didaktisk udfordring, består i at behandle børn forskelligt uden at ekskludere nogle som særlige (fx i særlige institutionelle arrangementer

for de få). Skåret ind til benet viser analyser med fokus på inklusion, at det fagdidaktiske fokus tager lærernes opmærksomhed, og dermed ekskluderer inklusionen (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). Analyserne indikerer, at almindidaktiske og inklusionspædagogiske fagligheder mister fodfæste. Spørgsmål som ”hvordan behandler vi børn forskelligt uden at stigmatisere?” og ”hvordan finder vi balancen mellem individ og fællesskab?” træder i baggrunden til fordel for et fokus på læringsudbytte.

Arbejdet med børns indflydelse i en skolekulturel sammenhæng

Som omtalt i kapitlets indledning erfarede vi i Rehare-projektets samarbejde med seks forskellige skoler i Danmark, at der er store forskelle på lokale faglige kulturer, og på, hvordan og hvorvidt interessen for alle børns engagerede deltagelse er i fokus hos lærerne (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). På de seks skoler, som indgik i projektet, oplevede vi en skolekulturel praksis, hvor lærere arbejdede med at balancere hensynet til læringsudbytte og alle børns deltagelse i undervisningen. I den umiddelbare faglige selvforståelse var det for alle skolerne et centralt element at skabe adgang til undervisningen for børnene, og der var fokus på at arbejde med børnegrupper, der er prægede af, at skolerne ligger i udsatte boligområder, hvor de socioøkonomiske vilkår er udfordrende. Dette havde alle skolerne til fælles. Samtidig var der store forskelle på, *hvordan* skolerne arbejdede med at balancere inklusion og læringsudbytte, og det har vi i forbindelse med projektet analyseret som et forhold, der er forbundet med skolernes lokale faglige kulturer.

Det viste sig, da vi analyserede samarbejdet mellem lærere og børn på de forskellige skoler, at der var meget stor forskel på, hvordan lærerne inddrog eleverne i planlægningen og analysen/evalueringen af undervisningen. Der var med andre ord stor forskel på lærernes syn på det at justere undervisningen i overensstemmelse med børnenes forskellige behov, forudsætninger og interesser. Eller sagt på en anden måde: Der var stor forskel på, hvor parate lærerne var til at afgive kontrollen med undervisningen og til at give børn indflydelse på undervisningen og som

en del af det at indgå i demokratiske samtaler med børn. På trods af at Danmark har en historie – og også en skolehistorie – som er dybt forbundet med et politisk mål om at skabe den demokratiske velfærdsstat med universelle principper om at inkludere hele samfundet i forhold til sociale rettigheder og goder for alle uanset herkomst og social status (Esping-Andersen, 1990), så er der alligevel forskelle på, hvordan skoler møder dette.

Inklusion og det at have et fagligt fokus på inklusion betyder, som Florian og Hawkins (2011) definerer det, at respektere og at respondere på menneskers forskelligheder og at undlade at ekskludere lærende fra det, som foregår i klasseværelset. Skaalvik og Skaalvik (2007) fremhæver betydningen af at give børn indflydelse på undervisningen. Samtidig ser vi i den internationale forskning i inklusion, at visionen om inklusion ikke udelukker, at eksklusion er en del af skolens praksis (Allan, 2013; Hansen, 2010; Slee, 2019, Hedegaard-Sørensen & Gumløse, 2016, 2018). Det er ikke en ny pointe, at skolen bidrager til samfundsmæssig ulighed og eksklusion. Det er vist i den uddannelsessociologiske forskning siden 1970'erne, at der er en relation mellem socioøkonomisk status, læringsudbytte og deltagelse (Bourdieu & Passeron, 1990; Epstein, 2009). I den aktuelle internationale diskussion om skolen og om inklusion peges der på, at neoliberale skolepolitikker accentuerer disse ekskluderende processer (Slee, 2013). Flere internationale studier viser, hvordan der kan identificeres en sammenhæng mellem socioøkonomisk baggrund og læringsudbytte og inklusion (Bakker et al., 2007; Veland et al., 2009). Disse studier bekræfter den sociologiske analyse af ulighed og eksklusion som en integreret del af skolens praksis. Samtidig fremgår det også af den internationale inklusionsforskning, at det er vanskeligt for lærere at realisere den politiske og pædagogiske vision om inklusion i praksis (Lindner & Schwab, 2020), at den internationalt orienterede skolepolitik med fokus på tests og læringsudbytte fører til øget marginalisering og eksklusion (Slee, 2013; Slee & Allan, 2001), og at evalueringspraksisser i skolen bidrager til *labeling*, kategorisering og ekskludering af børn (Slee & Allan, 2001).

Muligheden for inklusion og for aktionsforskning, der har en ambition om at fremme inklusion, er betinget af mere og andet end politiske

visioner og afhænger af mere end læreres faglige selvforståelse. Vi må se på praksis og på den lokale faglige kultur, der udspiller sig i praksis. I ReHaRe-projektet blev dette meget tydeligt, hvilket jeg her vil illustrere med eksempler på dialoger mellem lærere og børn. Nogle er åbne og inviterer børn ind i læreres undervisningsplanlægning og evaluering og giver dem reel indflydelse på undervisningen, mens andre er lukkede – her gives børnene ikke reel indflydelse. Sidstnævnte dialoger foregår på skoler, som primært fokuserer på læringsudbytte, og hvor inklusionsudviklingen ikke er en del af den faglige kultur. Her oplever vi som aktionsforskere at stå i en etisk problematisk situation, når vi inviterer børn ind i demokratiske dialoger, og lærerne ikke indfrier det lovede.

Her først et eksempel på en dialog, hvor lærerne lytter til børnene. Det foregår på en skole, hvor man har arbejdet med inklusion i mange år, og hvor det at arbejde med inklusion betyder at tilpasse undervisningen til børnenes forskelligheder. Man arbejder meget elevcentreret, og det vil også sige, at børnene selv sætter mål for deres læring og for undervisningen. Et projekt som ReHaRe er direkte i tråd med den lokale faglige kultur og understøtter et børnesyn, som allerede er etableret. Her evalueres en udforskningslektion, hvor børnene skulle arbejde med et projekt om dyr:

Barn 1: Måske bliver nogle af os færdige før tid, og så bliver det kedeligt. Måske kunne vi få en anden opgave. Det skal ikke være en belønning. Hvis det er en belønning, så vælger vi bare at arbejde med et nemt dyr, og så lærer vi ikke rigtig noget – fordi vi ikke arbejder ordentligt med det.

Lærer: Hvad kan vi gøre ved det?

Barn 1: Måske kunne vi få flere opgaver at vælge imellem. For eksempel, når du er færdig med at lave din opgave, så skal du tegne et dyr.

Lærer: Så ville det være godt at variere mellem at undersøge, at tegne, at skrive og at fremlægge viden?

Barn 1: Ja.

Barn 2: Det ville være som en anden lektion, jeg husker. Vi arbejdede sammen to og to, og vi skulle tegne dyr, hente information om dyret, og så skulle vi lave en masse sjove ting.

Barn 1: Hvis vi havde planlagt timen anderledes, så ville ingen have været lærrende og forstyrrende.

Lærer: Hvordan skal timen ændres og forbedres? Hvad vil du foreslå?

I denne dialog er læreren nysgerrig, og hun vil gerne lære af børnene, og samtidig viser læreren, at hun er villig til at ændre og justere undervisningen. Hun værdsætter børnenes demokratiske indflydelse.

I det næste eksempel ser vi ikke samme nysgerrighed og vilje til at lytte og justere undervisningen. Her afgives der ikke kontrol. De diskuterer, hvor mange pauser, der skal være i undervisningen – fordi alle børn har peget på, at det bliver for kedeligt at sidde meget længe og lytte og arbejde.

Lærer: Nogle gange tager vi en pause uden skolearbejde og nogle gange med skolearbejde. Når det er med skolearbejde, så får børnene en pause inden undervisningen starter igen.

Lærer: [henvendt til børnene]: Hvad tænker I om det?

Barn 2: Det lyder fint.

Barn 1: Jeg synes, det skal være ok at se YouTube i pausen.

Lærer: Hvorfor er det vigtigt at have en pause?

Barn 3: Frisk luft for hjernen.

Barn 1: Kan vi ikke se YouTube udenfor så?

Barn 4: Du kan se YouTube hjemme.

Lærer: Jeg tænker, at næste lektion/time bliver som i dag. To opgaver og så en pause – og så kan vi lave en pause med skolearbejde og en pause uden skolearbejde. Hvad siger I til det?

Barn 1: Ok. Så får du, hvad du vil have, og vi får, hvad vi vil have.

Man får det indtryk, at børnene ikke har tillid til deres lærer. De udtrykker deres synspunkter på en meget stille og måske lidt provokerende måde. Børnene peger på, at de har brug for flere pauser og for ikke at sidde stille og arbejde – uden indflydelse – meget længe ad gangen. Det er ikke det, som diskuteres. Snarere forhandler lærere og børn om pausernes indhold og omfang. Børnene foreslår flere gange, at en pause skal være en pause, men det ser ikke ud til, at læreren imødekommer dette. Hun konkluderer og finder et kompromis. Ideen om at give børn demokratisk indflydelse bliver ikke fastholdt – i stedet resignerer børnene, og læreren kontrollerer fortsat samarbejdet.

Diskussion: Aktionsforskning, undervisningsudvikling og lokale kulturer

Dialogerne afslører afgørende forskelle i skolernes parathed til at indgå i åbne og demokratiske dialoger med børn. Nogle – som den sidste dialog – var lukkede, og børnene blev ikke givet reel indflydelse. Som aktionsforskere bliver vi overfor børnene positioneret som voksne, der står for at sætte demokratiske og åbne dialoger i gang og samtidig ikke vil give reel indflydelse til børnene. Det var etisk problematisk at overlade børnene til en dialog, som ikke var demokratisk, og samtidig at være sat i rollen som forskere, der skulle være loyale overfor et internationalt projekt med fælles tilgang. Vi var dermed med til at reproducere et hierarki i skolen, som vi på mange måder synes er problematisk – samtidig med at vi foregav, at der var mulighed for demokratisk indflydelse.

Projektets skoler er alle placeret i det samme geografiske område i Danmark, de er alle skoler, der arbejder med børn, der er bosat i udsatte boligområder, og de er alle underlagt den samme skolepolitik. Samtidig er der store forskelle på dem, når det angår den kulturelle praksis. Et af projektets fund er således, at man i aktionsforskning og inklusionsudvikling må arbejde med afsæt i denne kulturelle praksis. Pierre Bourdieu og Passerons teori om magt og hierarki i pædagogiske relationer (Bourdieu & Passeron, 1977) understreger, at magt er en del af kommunikation og møder. Som Bourdieu udtrykker det, er kommunikation ikke bare kommunikation. Det skjulte hierarki (magtrelationen mellem lærere og børn) vil træde frem i aktionsforskning, så det er ikke tilstrækkeligt at indføre og overføre gode ideer til praksis – uden at medtænke den kultur, de skal fungere i. Politik og aktionsforskning og ambitioner om at udvikle praksis i det hele taget må basere sig på viden om kulturelle praksisser og medtænke magt og hierarki.

Inklusionen i den etiske og pædagogiske form er, som det er fremgået, blevet udfordret af en skolepolitisk fokusering på tests og læringsudbytte og på nogle rammer, som ikke i tilstrækkelig grad har givet lærere og andre professionelle mulighed for at arbejde specialpædagogisk og inkluderende (og sammen) om at udvikle undervisningen. Lærere har skullet klare opgaven alene – dog med støtte fra interne ressourcepersoner (inklusionsvejledere, pædagoger, AKT-vejledere og talepædagoger).

Under disse rammer har det ikke været muligt at skabe et inkluderende læringsmiljø, hvor en pædagogisk og didaktisk bestræbelse på at skabe deltagelsesmuligheder for alle har været den dominerende. Det har betydet, at en række børn ikke er blevet imødekommet i forhold til deres særlige behov. De har i vidt omfang måttet tilpasse sig sociale og kulturelle forventninger til den gode elev, som skolens kulturelle praksis er forbundet med. Den eksklusionsgrad, vi har set (jf. social- og indenrigsministeriets analyse fra Social- og Indenrigsministeriets benchmarkingsenhed, 2019) indikerer, at undervisningen ikke er blevet udviklet, så den er tilpasset børnenes forskellige forudsætninger. Vi oplevede som en del af ReHaRe-projektet, at skolerne – på nær en af dem – var meget usikre i forhold til at forholde sig til inklusion. Andre dagsordener havde taget over. Samtidig oplevede vi, at arbejdet med at samarbejde med børn var med til at skubbe en skolepolitisk fokusering på læringsudbytte lidt i baggrunden. Lærerne opdagede igen, at det at samarbejde med børn og at give dem indflydelse ikke var i modsætning til en ambition om at arbejde med børns engagement, deltagelse og læring.

At inddrage børn i undervisningsudvikling og inklusionsudvikling er at sætte en kulturændring i gang på skolen. Det er væsentligt at påpege, at ansvaret for denne IKKE er børnenes. Ansvar er lærernes, og de kan inddrage børn på konstruktive måder, som kan være med til at understøtte børnenes – og flere børns – deltagelse i undervisningen. Børnene kan være med til at rette opmærksomheden mod, hvordan det opleves at være børn i undervisningen, og på mange måder har det den positive virkning, at lærerne får øje på børnene som individer – deres præferencer, interesser, måder at lære på osv. Som det er fremgået af det ovenstående, kan børn lære deres lærere noget om undervisning – om at få børnefællesskab, trivsel og læring/undervisning til at indgå konstruktivt i et samlet skoleliv.

Det er og skal være et lærerfagligt ansvar at igangsætte en kulturændring for og på skolen, og det er ikke et ansvar, som børnene skal løfte. Men det er samtidig et skolepolitisk ansvar at skabe de rette organisatoriske betingelser for, at lærere og lærere og børn kan finde tid til at mødes. Som Slee (2013) påpeger, er inklusion et politisk valg, og dens mulighedsbetingelser

er politiske og økonomiske. Der har vi et valg som samfund; både de skandinaviske velfærdsstater og resten af den vestlige verden.

De to dele (analyser), som artiklen er delt ind i, peger i et mere inkluderende perspektiv på, at der er der muligheder for at reducere barrierer for børns deltagelse (også for de børn, som det er svært at nå). Også inden for rammerne af den danske skolepolitiske kontekst, der, som det fremgår af kapitlet, kan føre til en ekskluderende praksis i skolen. Hvis forandringer i retning af mere inkluderende læringsmiljøer skal realiseres, forudsætter det skolekulturelle forandringer og en værdimæssig orientering hos lærere i retning af inklusion og demokratisk deltagelse. En sådan skolekulturel forandring forudsætter en organisatorisk rammesætning af læreres arbejde, hvor det bliver muligt at finde rum til fælles refleksion og analyse – også i samarbejde med børn.

Referencer

- Ainscow, M., Booth, T. og Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Allan, J. (2013). Foucault and his acolytes: Discourse, power and ethics. I M. Murphy, *Social theory and education research*. Routledge.
- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177–192.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions in economic life*. Routledge & Paul Kegan.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press.
- Epstein, J. L. (2001). Building bridges between home, school and community: The importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1–2), 161–168.
- Engsig, T. T. & Johnstone, C. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lesson to be learned. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 1–18.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.

- Hansen, J. H. (2010). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98. <https://doi.org/10.1080/13603111003671632>
- Hedegaard-Sørensen, L. (2021). *Inklusion og eksklusion i undervisningen*. Pædagogisk Indblik, Århus Universitetsforlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2022). *Inklusion i fagene*. Pædagogisk Indblik, Århus Universitetsforlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering*. Samfundslitteratur.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2018). *Exclusion: The downside of neoliberal education policy*. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 631–644. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1478002>
- Lindner, K. T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Messiou, K. & Ainscow, M. (2020) Inclusive inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670–687.
- Moos, L. (Red.) (2019). *Glidninger: 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser*. Århus Universitet. <https://ebooks.au.dk/index.php/aul/catalog/book/312>
- Moos, L. (2014). Educational governance in Denmark. *Leadership and Policy in Schools*, 13(4), 424–443.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø – selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag.
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895–907.
- Slee, R. & Allen, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in sociology of Education*, 1(2).
- Slee, R. (2019). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Social- og Indenrigsministeriets benchmarkingsenhed. (2019). *Faldende inklusionsgrad på skoleområdet*.
- Tinglev, L. (2012) *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team* [Ph.d.-afhandling]. Århus Universitet.
- Ulvseth, H., Jørgensen, C. & Tetler, S. (2017). *Elevers engagement i undervisningen. Om metoder til inddragelsen af elevers stemme*. Dafolo.
- Veland, J., Midthassel, V. & Ildsoe, T. (2009). Perceived socio-economic status and social inclusion in school: Interactions of disadvantage. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 515–531.