
Nordiske Udkast

Tidsskrift for kritisk samfundsforskning – Årgang 51, nr. 1

Michael Lyhne

Når faglige krav begrænser lærernes relationer til unge i folkeskolen

**- Analyse af et udviklingsarbejde centreret om relationer som
'genveje' til at nå faglige mål**

Resume

Denne artikel er baseret på ph.d.-afhandlingen Praksisudvikling på trods – konfronteret af konfliktuel praksis i folkeskolen og er en revideret udgave af ph.d.-forsvaret afholdt på DPU i Emdrup d. 17. december, 2021. Artiklen omhandler en udvalgt analyse og diskussion af et udviklingsarbejde, hvor læreren, Karin, arbejder med at styrke relationerne til unge, som ikke deltager aktivt i undervisningen, selv om de er fysisk til stede. Udgangspunktet for udviklingsarbejdet er Karins perspektiver på organisatoriske, didaktiske og pædagogiske dilemmaer forankret i den konkrete skoles praksis. Derudover de fælles 'produktive behov' (Osterkamp, 1975-6), dvs. de unge og Karins behov for at udvide deres rådighed over de betingelser, som de både er underlagte af og med til at skabe gennem deres deltagelse i matematikundervisningen. Disse 'produktive behov' handler i artiklen om at udvide klassens fællesskab, og skabe rum for dialog om både det faglige og det sociale, som en vej til at øge de unges engagement. Især for dem som har sproglige og/eller matematikfaglige vanskeligheder. Gennem artiklen vises, hvordan Karin med reference til en udvalgt forskningsartikel eksperimenterer med at inddrage de unges perspektiver på deres læring og afprøver nye didaktiske tiltag rettet mod at udvide deltagelsesmulighederne for både Karin og de unge – og ikke mindst relationerne mellem dem indbyrdes. Forskning viser, at arbejdet med relationer i folkeskolen virker som en slags 'ventil' (Böwadt et al., 2019, s. 82), der mindsker belastningen fra en tids- og ressourcetryk hverdag, hvormed det bliver muligt at udholde paradoksale dobbeltheder i lærerarbejdslivet. Målet med artiklen er at inspirere til udvikling af nye handlemuligheder for lærere, pædagoger, PPR-psykologer og ressourcpersoner, på trods af begrænsninger ved folkeskolens aktuelle organisering, der understøtter relations-arbejdet, de unges engagement i folkeskolen og udviklingen af et inkluderende læringsmiljø i folkeskolen.

Nøgleord:

Praksisudvikling, praksisforskning, lærer-elev relationer, inkluderende læringsmiljøer

Introduktion

Karin: ”Jeg kommer til at tænke på noget, som du, Michael, sagde i vores gruppe-seance. Der hvor du fortalte, at du på lærerværelset havde hørt lærere tale om nogle elever, og hvor du var blevet overrasket over, at de havde kaldt en elev for en psykopat. Jeg tror bare det er en ’forsvarsmechanisme’ – måske fordi der er mange her som føler sig kørt rigtig meget over. Det har vi to jo også snakket om i mit forløb. Jeg har følt mig enormt presset, jeg er jo den med det største ansvar over for de her famøse Løkkepenge¹. Ja, det er jo min klasse, hvor det har ligget mellem linjerne, at det var vigtigt. Ja, det her med økonomien og alt muligt. Og så er det jo ikke fordi, at man som lærer synes det her barn er stjernepsykopat, men man er nødt til at finde en måde at få det her ud på. Ja, der så mange ting man får sagt og gjort, fordi man er så presset hele tiden.” (Lab4, team1+2, 200519)

Grunden til at jeg indledningsvist præsenterer dette citat er at vise et eksempel på ét af de mange møder, hvor lærernes sårbarhed, frustrationer og skyld- og afmagtsfølelser er blevet synlige gennem vores fælles arbejde med at undersøge konkrete dilemmaer. På disse møder fortæller lærerne om situationer, hvor de føler, at de er spændt ud mellem modsatrettede forhold i arbejdet med børn og unge i vanskeligheder. Situationer som bevirker, at udviklingen af inkluderende læringsmiljøer må underprioriteres, hvilket medvirker til at fastlåse lærerne yderligere (Böwadt et al., 2019). Ofte ses fx, hvordan lærernes måder at opretholde de faglige krav i hverdagen får forrang frem for udviklingen af klassens sociale liv og trivsel. Dette skaber en række spændingsforhold som gør det svært for lærerne samtidig at engagere sig i praksisudvikling, på trods af idealerne herom i en politisk styret folkeskole, hvor udviklingsprojekter initieret udefra, eller af kommunerne, synes at være svaret på folkeskolens inklusionsproblematikker i de senere år. Denne dobbelthed mellem dilemmaer i hverdagen, og politisk styret udviklingsmål, er ikke kun grundvilkår i folkeskolen, men skaber også tvivl og usikkerhed - og til tider manglende mod til arbejdet med praksisudvikling, fordi det synes svært at være en ’god lærer’ eller en ’god nok’ lærer under folkeskolens aktuelle organisering. Men, selv om disse svære følelser har fået plads, gennem vores fælles refleksioner og diskussioner, så viser lærernes engagement, i forhold til at gennemføre vores fælles udviklingsprojekter, at arbejdet med konkrete dilemmaer ikke kun handler om at navigere mellem og reflektere over begrænsninger

¹ Et projekt, initieret af den tidligere statsminister, Lars Løkke Rasmussen, der belønner de skoler som med eksisterende midler kan løfte især de svage elevers faglige niveau.

under folkeskolens aktuelle organisering. Ikke kun handler om at give op på grund af modsætningsfulde, stressende betingelser i arbejdet som lærere. For de medvirkende lærere har deres deltagelse snarere haft et dobbelt fokus; både at medvirke til at løfte sløret for, hvordan arbejdet i folkeskolen kan være forbundet med en række begrænsninger – og samtidig vise deres engagement og handlemuligheder gennem vores fælles udviklingsarbejde. Et engagement, som lærerne hver dag forsøger at bringe i spil i forhold til at videreudvikle egen og fælles undervisningspraksis på trods af begrænsningerne ved folkeskolens aktuelle organisering. Et engagement som giver mening for dem som lærere, fordi det føles meningsfuldt at arbejde med, og FOR børn og unge. især dem som er i vanskeligheder og har brug for hjælp.

Samfundsmæssige skyld-diskurser skygger for en nærmere forståelse af lærernes subjektive handlegrunde og (dis)engagement i forhold til praksisudvikling

I mine bestræbelser på at få greb om lærernes konkrete dilemmaer udviklede jeg en række læringslaboratorier som omdrejningspunkt for selve udforskningen af konkrete dilemmaer og udviklingen af (nye) handlemuligheder. Herigennem blev lærerne inviteret ind i forskningen som medforskere af egen og fælles praksis (Højholdt, 2005). Disse laboratorier og analyserne heraf er (meta)teoretisk forankret i social praksisteori, hvori situeret læringsteori er integreret med (dansk-tysk) kritisk psykologi og kritisk psykologisk praksisforskning (Dreier, 1996; Højholt, 2005; Mørck & Nissen, 2005). Den version af situeret læringsteori, som der trækkes på, er oprindeligt udviklet af Jean Lave og Etienne Wenger (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2004) og nyere udviklinger heraf primært af Line Lerche Mørck (2006). Læringslaboratorierne er organiseret efter de muligheder som var til stede i hverdagen på skolerne, og blev delvist gennemført på planlagte møder. Min forståelse af et læringslaboratorie, som ramme for udviklingsarbejde, handler om at skabe en transformerende læringsproces baseret på begrebet om 'expansive learning' (Engeström, 1986; Engeström & Sannino, 2021). Gennem læringslaboratoriets faser udforsker lærerne kollektivt den enkelte lærers konkrete dilemmaer, hvilket vi kollektivt udvikler tiltag overfor gennem meningsforhandling og referencetransformation, dvs. fælles læsning af og refleksion over udvalgte forskningsartikler. Disse tiltag observerer jeg i undervisningen, hvorefter vi i fællesskab reflekterer og diskuterer betydningerne heraf i undervisningen og i forhold til at videreudvikle tiltagene. Denne tilgang kan karakteriseres som kollektive processer, eller kollektiv praksisudvikling, hvor lærerne og jeg udvikler nye handlemåder som både (delvist) overskrider de konkrete dilemmaer i lærernes praksis - og skaber muligheder for et forbedret fælles repertoire i forhold til at håndtere den konkrete

skolepraksis (Wenger, 2004). Denne 'expansive learning' adskiller sig dermed fra andre læreprocesser, som fx en adaptiv læringsproces (Høyrup, 2014), hvor deltagerne i højere grad søger at videreudvikle deres handlemåder til at tilpasse sig den eksisterende organisering. Heroverfor kan det transformerende element, som jeg praktiserer, forstås som en dybere læring, hvilket Edgar Schein (1995 i Høyrup, 2014) formulerede som transformerende læring (transformational learning), hvor eksisterende antagelser om en organisation undersøges og ændres – og hvor den nye praksis baseres på disse nye antagelser etableret i et læringslaboratorie. I min forskning handler dette perspektiv om, at folkeskolen i de senere år er blevet en kampplads for konflikter mellem politiske mål om øget faglighed og kompetencer, og forestillinger om læringsfællesskaber, inklusion og fleksibilitet. Disse konflikter er med til at lægge et pres på lærerne, idet de samtidig bliver ansvarliggjort for uigennemskuelige sociale processer, hvilket konstituerer modsætningsfulde betingelser i forhold til at håndtere almene dilemmaer i folkeskolen (Højholt & Kousholt, 2018). Ud fra Osterkamp (2009) konstituerer sådanne modsætningsfulde betingelser og dertilhørende konfliktuelle processer, i et samfundsmæssigt perspektiv, skyld-diskurser (guilt discourses) - en individualiseret problem-diskurs der ligeledes er afspejlet i de sidste årtiers massive kritik i medierne af folkeskolen. Her har fokus på inklusionsproblematikker, og krav om øget faglighed, været centrale omdrejningspunkter og ansvaret herfor, eller skylden, er blevet personaliseret og enten begrundet i lærernes manglende faglighed eller placeret hos de børn og unge som er i vanskeligheder i folkeskolen. Disse skyld-diskurser er problematiske, i forhold til udvikling af folkeskolen, fordi de skygger for en nærmere forståelse af lærernes (dis)engagement og subjektive handlegrunde (reason discourses) (Osterkamp, 2009) i hverdagens praksis. Disse subjektive handlegrunde knyttes i ph.d.-afhandlingen til lærernes samt de involverede børn/unges 'produktive behov', dvs. deres 'behov' for at skabe rådighed over disse betingelser, som de både er underlagte og er med til at skabe, gennem deres deltagelse i folkeskolen (Osterkamp, 1975-6).

Dilemmaer er uafsluttede processer i forhold til praksisudvikling i folkeskolen

Afhandlingen bidrager med ny viden om, og indsigter i, lærere og vejlederes konkrete dilemmaer, herunder deres subjektive handlegrunde heri. Derudover bidrager afhandlingen med en nuanceret forståelse af de konkrete betingelser, og de betydninger disse har, for lærernes samt børnene/de unges deltagelsesmuligheder i folkeskolen (Osterkamp, 2009). Oprindeligt var det hensigten at disse dilemmaer blot skulle fungere som afsæt for udviklingsprocessen, men gennem meningsforhandlingerne af de udvalgte

forskningsartikler erfarede jeg, at dilemmaer ikke er statiske størrelser som danner faste afsæt for praksisudvikling (Wenger, 2004). Dilemmaerne er mere præcist dynamiske størrelser med multiple dimensioner som bevæger sig sammen med udviklingen og afprøvningen af konkrete tiltag, hvormed dilemmaerne over tid konstant forandres og indtager nye former (Lave, 2019, s. 156). Dette fund implicerer, at målet med praksisudviklingen på sin vis ikke handler om at opløse dilemmaer, men snarere at forstå dem som uafsluttede processer. Et grundvilkår som lærerne må navigere i, og konstant gøre til genstand for refleksion og diskussion, på trods af en ofte tidspresset hverdag med organisatoriske modsætningsforhold.

I forhold til læreren, Karin, ses som eksempel på et organisatorisk modsætningsforhold, hvordan skolens krav om teamsamarbejde kommer til at modarbejde idealet om praksisudvikling gennem professionelle læringsfællesskaber, hvilket skaber begrænsninger for Karin i forhold til at etablere kollektiv praksisudvikling i hendes lærerteam.

Karin: ”Mit dilemma går på det der med at være lærer i en (9.) klasse, der så ikke er min primære klasse - der er nogle andre mere kendte lærere på. Det der med, at vi har et vidt forskelligt børnesyn som gør, at man ikke kan være autentisk i den klasse man kommer ind i. Det er et dilemma for mig. Skal jeg følge dem (de andre lærere), og ikke være mig selv, stille de krav og løfte eleverne fagligt, som er det jeg gerne vil have er det der skal ske. Eller skal vi bare ’slække af’ på den og bare ’hygge’ - for det er det de (unge) er vant til og kan magte.” (Lab1. team2, 140119).

Karin italesætter, at hun tilhører den gruppe af lærere i teamet, hvor ”vi” (sekundære) lærere gerne ”vil løfte eleverne fagligt”, hvilket konflikter med ”de” to primære lærere som, ifølge Karins positionering af dem, hellere vil ”slække af på den og bare hygge, for det er det de (unge) er vant til og kan magte”. Konflikten mellem de forskellige ”børnesyn” har betydning for Karins selvforståelse, idet Karin kommer i tvivl om, hvorvidt hun skal følge ”de primære lærere”, og dermed opgive at følge sine faglige ambitioner for klassen. Eller om Karin skal være ”autentisk” og være ”den lærer jeg er” i forhold til hendes forståelse af kerneopgaven i folkeskolen, hvor det faglige arbejde med de unge sættes højt. I det følgende kommer Karin dilemmaet nærmere, i forhold til dets betydning for hendes undervisning i denne klasse:

Karin: ”Ja, jeg har tre lektioner dernede om ugen, og jeg hader dem som pesten. Jeg kan have det helt dårligt indeni inden jeg går derned. I fredags skulle vi lave (fysik)forsøg, og jeg siger til dem, det er særligt 4 drenge, at de bliver nødt til at lytte til mig, når jeg forklarer noget, men jeg blev

fuldstændigt ignoreret. De kigger ikke engang på mig. Så siger jeg til dem, at hvis I ikke engang gider have en lille smule respekt for mig, lytte til mig, så tør jeg ikke lave de her fysikforsøg, og så bliver vi nødt til at gå ud herfra. Så rejser de sig op og begynder at lave forsøgene, og så siger jeg til dem, at jeg jo faktisk lige har sagt, at vi ikke skal lave dem nu. Men, de bliver bare ved, og de lader som om jeg ikke er der, det er vildt ubehageligt.” (Lab1. team2, 140119).

Konflikten i lærerteamet forstærkes af, at de sekundære og primære lærere har svært ved at gå i dialog om de forskellige ”børnesyn”, hvilket frustrerer Karin. Senere i meningsforhandlingen (i Lab1) uddyber Karin, at når hun prøver at italesætte ”ting der skal gøres”, så bliver hun mødt med en modstand begrundet i de primære læreres forståelser af de unges forudsætninger for det at gå i skole, fx deres belastede baggrunde, hvilket ifølge Karin betyder, at de faglige ambitioner ikke kan sættes højere i klassen, men kun det sociale. Set fra Karins perspektiv reproducerer de sekundære lærere den samfundsmæssige diskurs om øget faglighed i folkeskolen ved at opstille faglighed og det sociale i et modsætningsfyldt og dualistisk forhold, hvor formålet med folkeskolen mest er et fagligt anliggende (Lyhne, 2018b; 2018c). Dog ses, i Karins tilfælde, et begyndende brud på denne dualisme og diskurs, idet Karin også gerne vil ”hygge” med de unge, som et både-og mellem det sociale og det faglige, hvilket vi senere skal se skaber en bevægelsesretning for Karins udviklingsprojekt, hvor faglighed og det sociale i højere grad bliver hinandens forudsætninger frem for modsætninger.

Ud over konflikten, mellem det som Karin italesætter som forskelle i børnesynet, har de primære og sekundære lærere forskellige deltagelsespræmisser i forhold til antallet af timer i klassen (Nissen, 1996). Disse forskelle skaber divergerende betingelser i forhold til at opbygge relationer til de unge og herigennem få et dybere kendskab til de unge, herunder deres sociale baggrunde og forudsætninger for det at gå i skole. Denne begrænsende deltagelsespræmis, som sekundær lærer, betyder at Karin føler det er svært at trænge igennem med hendes faglige ambitioner i de tre lektioner om ugen, hvor hun har den konkrete klasse. Lektioner, som Karin ”hader som pesten”, fordi hun ”kun har ét skoleår” til at ”gøre de unge klar til afgangsprøven” (Lab1. team2, 140119). Samtidig er Karins relationer til de unge konfliktfyldte, især til de fire drenge i fysiktimen, hvor hun oplever at blive ”fuldstændigt ignoreret”, når hun prøver at forklare det faglige indhold. Karin tolker det som manglede ”respekt” for hende som lærer, og som en handlemåde heroverfor prøver hun at generobre situationen ved at sige; ”så tør jeg ikke lave de her fysikforsøg, og så bliver vi nødt til at gå

ud herfra". I stedet for at følge Karins anvisning begynder drengene at lave fysikforsøgene, og selv om Karin prøver at stoppe dem fortsætter drengene med forsøgene, hvilket Karin føler er "vildt ubehageligt". Denne følelse af manglende autoritet, og det at være situeret i konfliktfyldte relationer til drengene gør, at det også bliver svært for Karin at løfte de unges faglige niveau og hendes ambitioner herfor, fordi hendes måde at kontrollere situationen på, og drengenes delvise opposition gennem deres deltagelse i fysiktimerne, forkrækker og forstærker følelsen af usikkerhed. Som en handling måde heroverfor reducerer Karin forståelsen af problemstillingen til første del af dilemmaet; at det er "10 gange lettere at undervise en klasse, hvor lærerne ikke stiller faglige krav", hvilket kan karakteriseres som en følelse af afmagt.

De faglige krav udfordrer arbejdet med at skabe relationer til de unge

Selv om lærerne har større rådighed over og handlerum i deres primære undervisning, så viser analyserne på tværs af afhandlingen, at lærernes, og vejledernes, opfattelse af de faglige krav begrænser disse handlerum. For AKT-vejlederne viser det sig, når lærerne ikke føler de har tid til at arbejde med inklusionstiltag, på trods af uro i klasserne, fordi dette udviklingsarbejde tager tid fra det faglige. For lærerne viser betydningen af de faglige krav sig gennem de måder lærerne deltager på i undervisningen, hvilket også betinger børnenes eller de unges deltagelsesmuligheder. Denne betingelse, hvor det faglige får forrang, ses et par uger senere på en særlig måde, idet Karin uddyber dilemmaet i lærerteamet om de divergerende forståelser af de faglige krav til de unge:

Karin: "(...) det er blevet endnu mere tydeligt siden sidst. Vi er to fronter. Jeg er i en front, hvor vi siger, at nu er vi nødt til at sætte nogle klare rammer for de her børn, hvor de skal vide, at deres handlinger får en eller anden konsekvens, ikke at de skal op og have en skideballe hele tiden, men det er ikke OK at komme 10 minutter efter en time er startet og fx dele mad ud til hele klassen. Den anden front siger, nej, vi skal bare snakke med dem – der er alligevel nogle af dem der ikke kan få en uddannelse efterfølgende, så vi må bare være der for dem. Jamen, hvad er det egentligt der er vores kerneopgave. Jeg mener, hvis man ser skolen som et fristed – klart nok, vi har mange børn som kommer fra belastede hjem, men hvad når jeg gerne vil have, at de får en uddannelse og bliver dannet til det. Lige nu har vi ikke den der mellemvej, så fronterne er virkelig kridtet op." (Lab2, team2, 280119).

Karin uddyber fronterne, i forhold til lærerteamets divergerende ”børnesyn”, hvor de unge pga. deres belastede baggrunde, i de primære læreres optik, har brug for skolen som et ”fristed” med særlige hensyn. Karin tilhører den sekundære lærerfront der hellere vil have, at alle unge skal blive ”dannet” til at få en uddannelse som en ’vej ud’ af de unges belastede baggrunde. I Karins optik er midlet hertil at konfrontere de måder, hvormed de unge deltager på i undervisningen. Disse disciplinære konsekvensbestræbelser konflikter med den anden ”front” i lærerteamet der, ifølge Karin, har en forståelse af kerneopgaven som; ”der er alligevel nogle af dem der ikke kan få en uddannelse efterfølgende, så vi må bare være der for dem”. Disse forskelle frustrerer Karin, fordi det ’faglige’ dermed træder i baggrunden i hverdagen. Dermed øges polariseringen mellem de primære og de sekundære lærere, hvilket forstærker Karins afmagtsfølelse, idet konflikten begrænser hendes muligheder for gennem teamsamarbejdet at hjælpe de unge, så ”de får en uddannelse”. Samtidig føler Karin sig presset af andre (organisatoriske) betingelser for hendes deltagelse i undervisningen:

Karin: ”Det med det faglige løft (Løkke projektet). Hvem er det egentligt vi ønsker at løfte. Er det kun dem som skal have mere end 4. Hvad så med dem som aldrig når derop. Jeg har i alt fald en elev i min (primær) klasse der aldrig når derop. Og hvad så med dem der har et ’sikkert’ 4 tal eller derover, hvad med dem. Altså jeg har hørt fra kollegaer, at vi skal have fokus på dem, som vi kan løfte hen over 4, for så får vi nogle penge ind for det, men det går lidt i ’clinch’ med det man står for rent fagligt, hvor man gerne vil løfte dem alle sammen, så gælder det faglige løft egentligt alle.” (Lab2, team2, 280119).

Karin problematiserer skolens deltagelse i ’Løkke projektet’ som et instrumentelt mål for skolen, hvor lærerne skal selektere mellem de unge i forhold til at få udløst en økonomisk bonus. Dermed bliver skolen ikke i alles interesser, fordi nogle af de unge kan have andre ’produktive behov’ (Osterkamp, 2009), end at opnå karakteren 4. Som vi så tidligere bliver skolen, og den måde de primære lærere deltager på, af Karin opfattet som et ’fristed’ fra de unges belastede baggrunde. Denne benævnelse af skolen som et fristed kan henvise til en forståelse, hvor skolen ses som et trygt fællesskab, hvori de unge kan udvikle sig på andre måder end gennem det faglige, fx gennem de sociale relationer. I et uddannelsesmæssigt perspektiv kan dette betyde, at det at gå i skole i stedet kan handle om andet end blot at opnå karakteren 02, herunder bestå folkeskolens afgangsprøve. For Karin bliver dette instrumentelle mål en begrænsende betingelse, på trods af hendes faglige ambition, fordi det modarbejder hendes intentioner om at løfte alle unge. Samtidig viser det sig, at Karins forståelse af kerneopgaven

også er indlejret i en dobbelthed, hvor målet ikke kun handler om det ”faglige løft” af de unge, som ikke lever op til karakterkravene, men også om et økonomisk incitament for skolen:

Karin: ”Jeg har følt mig enormt presset, jeg er jo den med det største ansvar over for de her famøse Løkke-penge. Ja, det er jo min klasse, hvor det har ligget mellem linjerne, at det var vigtigt. Ja, det her med økonomien og alt muligt. (...) der så mange ting man får sagt og gjort, fordi man er så presset hele tiden.” (Lab4, team1+2, 200519).

Karin føler sig presset, fordi hun oplever, at hun er blevet ansvarliggjort for de ”famøse Løkke-penge”. Karins situation kan dermed analyseres som et modsætningsforhold, hvor Karin føler, at hun er nødt til også at sikre de unge et fagligt løft for ikke at begrænse skolens chancer for at få en økonomisk bonus gennem ’Løkke projektet’. Samtidig står Karin overfor en vanskelig opgave med at øge de unges engagement i hendes undervisning samt opnå større autoritet overfor de unge. En opgave som vanskeliggøres yderligere pga. de manglende relationer til de unge, hvilket tilsammen skaber svære betingelser for Karin i forhold til at få adgang til at løfte de unge fagligt.

”Jeg kan godt blive helt i tvivl om, hvad der egentligt foregår bag øjnene på dem”

Selv om Karin indledningsvist italesætter det divergerende børnesyn, så bliver det gennem analysen af Karins dilemma tydeligt, at det ikke kun handler om det faglige, men også om det at skabe relationer i en klasse, hvor man som Karin er sekundær lærer. Og selv om Karin, i det følgende, ikke direkte arbejder med dilemmaet, som det oprindeligt blev formuleret, hvor det divergerende børnesyn i lærerteamet var det centrale, så får udviklingsarbejdet alligevel betydning for hende. Dette sker, når tiltagene adresserer konkrete problematikker undervejs, sådan som hun selv formulerer dem, hvormed de bliver meningsfulde at arbejde videre med.

Gennem udviklingsprojekterne undersøgte jeg tiltagenes betydning i forhold til lærernes handleevne, og hvordan vores udviklingsarbejde udvidede og begrænsede lærernes handlemåder og engagementet i undervisningen (Holzkamp, 2013). I analyserne ses det bl.a. gennem referencetransformationsprocessen, hvor et enkelt begreb, eller et empirisk uddrag fra en af forskningsartiklerne, medierer refleksioner og diskussioner der både fremkalder følelser af fx afmagt, men også nye handlemåder heroverfor. For at indfange disse følelser og/eller (delvise) overskridelser af de konkrete dilemmaer anvender jeg begrebet *mo(ve)ments* (Davies & Gannon, 2006; Davies, 2009),

hvilket relaterer sig til de momenter over tid, hvor der gennem mine og lærernes læsning, refleksion og diskussion af de udvalgte forskningsartikler samler sig en fælles opmærksomhed om udvidelsespotentialer, eller nye begrænsninger, i forhold til en konkret situation. Herigennem undersøger jeg, hvordan indholdet af forskningsartiklerne som referencer får betydning for lærerne i forhold til at skabe nye bevægelsesretninger, fx ved at ændre deres handlemåder i undervisningen og dermed udvide deltagelsesmulighederne for både lærerne og børnene/de unge i folkeskolen.

Som et eksempel på denne referencetransformation præsenterede jeg i et læringslaboratorie en mulig model for forandringsarbejdet i forhold til Karins undervisning. Nærmere betegnet en forskningsartikel, som jeg selv har skrevet, med titlen *Hvorfor er han aldrig fagligt aktiv, trods særlig tilrettelagte opgaver og computer? – et eksperiment med bevægelige værksteder i undervisningen* (Lyhne, 2018c). I artiklen præsenteres først en kritisk psykologisk forståelse af begrebet om 'førstepersonsperspektivet', hvor læreren i artiklen opnår (nye) betydningsfulde indsigter i og forståelser af en dreng med Autisme og hans grunde til at handle overfor deltagelsesmulighederne i danskundervisningen i en 4. klasse. Ofte førte disse grunde til konflikter mellem drengen og lærerne, hvilket betød at drengens deltagelse i skolen ofte blev problematiseret. I artiklen prøver dansklæreren at overskride denne tendens til personalisering af problemerne med drengen ved at inddrage ham i planlægningen af danskundervisningen, hvor læreren og drengen i fællesskab undersøgte, hvordan fælles aktiviteter kunne arrangeres, så de både engagerede drengen og resten af klassen. Denne handlemåde førte til tre værksteder i danskfaget, som børnene kunne skifte imellem, hvilket skabte et øget engagement blandt børnene – og især drengen.

Gennem læsningen bliver Karin inspireret til at videreudvikle hendes undervisning og først undersøge potentialet med dette førstepersonsperspektiv og dernæst afprøve værkstedstænkningen. Imidlertid opstår et 'moment' som gør, at Karin indledningsvist vælger at reformulere sit udviklingsprojekt, og dermed lade artiklens indhold mediere nye handlemuligheder, i forhold til problematikkerne i hendes primære klasse:

Karin: "Der er masser af potentiale i det (artiklen). Mit store dilemma i det er, hvor skal jeg gå hen og lægge indsatsen. For der, hvor jeg har rigtig store problemer - der er der bare rigtig mange børn som skal sættes i spil. Så jeg sidder med en mavefornemmelse, at det kan godt blive rigtig svært at få til at fungere. Omvendt så har jeg også en 3-4 stykker inde i min egen (primære) klasse som er meget lidt deltagende i undervisningen. Kunne det være interessant og se om jeg kan få dem i gang nu hvor vi sætter slutspurten ind. Jeg tror bare, at udbyttet kunne blive større, hvis jeg skulle

gøre det i den anden klasse, hvor vi skulle lave værkstedsundervisning, men så tænker jeg, hvad helvede gør man så, hvis det ikke fungerer og det hele bare bliver en stor falliterklæring. Jeg kan godt mærke på mig selv, at jeg ikke skal have flere af de her falliterklæringer, fordi det har jeg oplevet rigtigt mange gange derinde. I min egen (primære) klasse er det mere oplagt.” (Lab2, team2, 280119).

Karin bliver inspireret af artiklernes indhold, men artiklerne åbner også for særligt én begrænsning, hvilket Karin italesætter som ”mit store dilemma”, hvilket omhandler Karins tvivl om, hvor hun skal ”lægge indsatsen”. Denne tvivl fører til, at Karin flytter forsøget til hendes primære klasse som en handlemåde, hvormed hun søger at udvide sine handlemuligheder bedst muligt ud fra de vilkår, som hun arbejder under.

I og på tværs af analyserne i afhandlingen ses flere eksempler på, hvordan lærernes engagement hænger sammen med følelsen af (u)tryghed i og for udviklingsarbejdet i folkeskolen, hvormed (u)tryghed også bliver handlevejledende for modet til at engagere sig (Holzkamp-Osterkamp, 1979). For Karin kræver udviklingsarbejdet mod og overskud til at eksperimentere med at udvide deltagelsesmulighederne i forhold til sin undervisning kort før afgangsprøven. Et udviklingsarbejde som Karin føler der er bedre mulighed for i hendes primære klasse, hvor Karin har en større andel i den fælles rådighed. Dermed er udviklingsprojektet ikke kun et individuelt anliggende for Karin, men forudsætter et fælles ’vi’, hvor hun har tillid til, at de unge i hendes primære klasse vil handle sammen med hende. Denne bevægelsesretning kan ud fra Nissen (2002), analyseres som selvoverskridelse, idet Karin søger mod muligheder, der kan udvide hendes handlerum, samtidig med at hun opretholder sin integritet. Dermed søger Karin at begrænse risikoen for at udviklingsprojektet bliver (endnu) en ”falliterklæring”, hvilket hun har følt flere gange i arbejdet med den sekundære klasse. Herigennem opstår et ’moment’, idet Karin vælger at reformulere problemstillingen i forhold til udviklingsprojektet nu med fokus på hendes primære klasse som en ny mulighedstype:

Karin: ”Jeg tænker bare at én ting er, at vi har de elever som vælger undervisningen ’fra’, men vi har jo også dem (de unge) som vælger at blive i undervisningen, men som ikke er aktive deltagere – og det er dem jeg egentligt gerne vil have fokus på. Hvad er der ’på spil’ for dem, hvorfor vælger de ikke at være aktive deltagere - og hvad kan man gøre for at støtte dem. (...) Som regel sidder de bare og er sig selv. Andre kan godt ligne nogen der følger med, men jeg kan godt blive helt i tvivl om, hvad der egentlig sker bag øjnene på dem (...) Jeg har faktisk to piger og tre

drengene, som jeg tænker på kunne være interessant at se på. Den ene tror jeg er noget med skoletræthed, men de andre kunne det være interessant at se nærmere på. Ja, og det kunne jo også være godt for ham drengen, som jeg jo allerede har dømt ude. Det kan jo godt være, at det bare er mine antagelser.” (Lab3, team2, 250219).

Karins ’produktive behov’ (Osterkamp, 1975-6) er at komme til en nærmere forståelse af, hvordan hun bedre kan øge de unges faglige engagement gennem udviklingsprojektet, især for de unge som slet ikke er fagligt ”aktive” i undervisningen. Gennem den kollektive meningsforhandling af forskningsartiklerne bliver Karin bevidst om, at hendes ”antagelser” om de unges forskellige (faglige) deltagelsesmåder er forskellige - og at disse antagelser, hvor nogle af de unges deltagelsesformer har bevirket, at de unge i Karins optik fx er blevet ”dømt ude” eller kategoriseret som ”skoletrætte”. Karin håber derfor, at hun vil opnå nye indsigter i, hvordan de unge oplever undervisningens betingelser som et (nyt) potentiale for videreudvikling af hendes undervisning.

Arbejdet med at skabe relationerne til de unge bliver en ’genvej’ til at opnå de faglige mål

Et interessant fund i afhandlingen er, at selv om de faglige krav presser lærerne og ofte får forrang i undervisningen, så søger lærerne alligevel at udvide deres handleevne i forhold til relations-arbejdet. Men, lærerne isolerer ikke udviklingsarbejde til kun at omhandle relationerne. De søger at udvikle tiltag, hvor de kan balancere det faglige, herunder de instrumentelle mål for undervisningen, med udviklingen af klassen som et socialt fællesskab. I forhold til Karins tiltag ses dette dobbelte fokus ved, at hun indledningsvis søger at styrke relationerne til de unge gennem en dialog med inspiration fra, eller reference til, artiklens begreb om førstepersonsperspektivet.

Karin: ”Jeg har talt med en af mine piger nede i klassen, én som jeg har været lidt bekymret for (...). Én af de her stille elever, som jeg gerne ville have fokus på, hvordan jeg kan få dem mere med (...).”

Michael: ”Hvad hvis jeg havde filmet samtalen, hvad ville vi begge to så kunne have set efterfølgende?”

Karin: ”Først og fremmest, at vi faktisk får talt sammen ud over, at vi taler om det faglige i undervisningen (...). Hun fik også sagt, at hun er en genert pige der ikke har lyst til at sige så meget foran de andre, for hun er rigtig bange for at de andre griner ad hende. Jeg kan godt fornemme, at uanset

hvor mange gange jeg siger, at jeg nok skal passe på hende, og sige til de andre i klassen, at det ikke er OK, - så vil hun stadig sidde med den her fornemmelse. Hun sagde selv ”folk synes jo jeg er dum, hvis jeg spørger én gang til – hvad mener du?”. (...) Ja, så det var interessant at høre alt det her.” (Samtale, 060319).

Karin italesætter betydningen af referencen om ’førstepersonsperspektivet’, idet dialogen har medvirket til, at ”vi faktisk får talt sammen ud over, at vi taler om det faglige i undervisningen”. Dialogen har ikke kun ført til nye indsigter i pigens subjektive handlegrunde i undervisningen, men også ført til, at Karin bedre kan reflektere over sine handlemåder i undervisningen, hvor hun ikke har kunnet sikre, på trods af hensigten herom, at pigens ikke sad med en følelse af at være ekskluderet fra klassens fællesskab. Dermed åbner dialogen for, at Karin bedre kan justere undervisningen fremadrettet, herunder muligheden for at balancere forholdet mellem Karins faglige ambitioner for klassen og klassens ’produktive behov’ for også at udvide forholdene omkring det sociale i klassen. Den forrang som det faglige tidligere har fået bliver dermed udfordret af nye indsigter omkring det sociale i klassen, hvorfor Karin søger at overskride dualismen mellem det faglige og det sociale. Denne overskridelse handler om, at Karin er blevet mere nysgerrig på, hvordan hun i højere grad kan kombinere klassens sociale behov, herunder relations-arbejdet, med de faglige ambitioner:

Karin: ”Så jeg tror der skal investeres noget mere i at få talt med dem her den sidste tid af deres skoleliv, hvad er det der ’rykker’ – og så få tiden sat af til det, og der er man også presset, fordi der er så mange ting man skal. Det der med at de sidder i grupper, det gør at jeg faktisk kan få snakket med dem om opgaverne, hvad er det for refleksioner de har. Få gang i noget mundtlighed ift. hvis de skulle ’op’ mundtligt.” (Samtale, 060319).

Karin reflekterer, at selv om hun er presset af tiden, i forhold til de kommende eksamener, så har forsøgets relevans betydning for, hvorfor Karin vælger at fortsætte forsøget. Dette fund ses også på tværs af analyserne, hvor lærerne/vejledernes engagement er betinget af at udviklingsarbejdet har relevans og adresserer konkrete udfordringer i egen eller fælles praksis. For Karin bliver udviklingsarbejdet relevant, idet hun får prioriteret at få ”talt” mere med de unge om deres ”skoleliv”, og ”omkring opgaverne”, hvilket både styrker relationerne og forbereder de unge til en eventuel mundtlig eksamen i matematik. Dette mo(ve)ment skal vi se nærmere på i det følgende afsnit.

”Jeg vil sige, at jeg faktisk har lært noget af dem som ikke får sagt så meget”

Under den følgende laboratorieance (lab2) med de andre lærere fortæller Karin, at hun med reference til den ene forskningsartikel (Lyhne, 2018c) vil lave tre værksteder med afsæt i de unges fejltyper i matematik. Emnerne for værkstederne har Karin identificeret sammen med de unge i timerne, hhv. ligninger, division og brøker. Gennem afprøvningen vil Karin rykke sig mellem værkstederne og på den måde søge en ’tættere’ dialog med de unge i stedet for primært at stå ved tavlen og undervise hele klassen.

Værkstederne går i gang, Karin sætter sig ved det første bord sammen med fire unge. En dreng læser den første opgave op. Karin laver en runde, hvor hun spørger til, hvordan hver af dem forstår opgaven, og hvordan de vil læse den. Der breder sig efterhånden en snak på tværs omkring opgaven. Karin spørger pludseligt om de kan se en smartere måde at regne opgaven ud på end den, som de er i gang med, Det er der ingen der kan, så Karin viser det for gruppen. Karin virker samtidig en smule utålmodig og har en tendens til at overtage, når de unge går i stå, og komme med svaret, hvormed det bliver hende som taler mest. (OBS, 140319).

Karin er fra starten optaget af den ”tætte” dialog bliver centreret om det matematikfaglige, hvor gruppens faglige diversitet både udgør forskellige deltagelsespræmisses ind i det fælles og overlapper hinanden. Således bliver den enkeltes læring en del af et ’fælles tredje’ (Hansen, 2011) som gruppen i fællesskab konstruerer gennem dialogen. Selv om Karin sidder sammen med gruppen og har mulighed for at åbne dette ’dialogiske rum’ (Nissen & Mørck, 2019) op for andet end det faglige, jf. Karins erfaringer fra samtalen med pigen, så får det faglige alligevel forrang. Denne deltagelsespræmiss lukker til tider dialogen ned, fx når Karin bliver den der taler mest om det matematikfaglige, hvilket handler om Karins intentioner om at styrke de unge rent fagligt. Alligevel melder de unge tilbage til Karin, selv om de udviser træthed overfor Karins fokus på det matematikfaglige, hvilket både øger den faglige intensitet og de unges faglige engagement. Dette perspektiv kan analyseres som deres fælles ’produktive behov’ for at klare eksamen som et fælles anliggende, hvilket Karin reflekterer videre over i det følgende:

Karin: ”De er generelt rigtigt svære at få noget ud af, og om det er fordi de er sprogligt udfordret, ikke sikre nok i situationen eller om de har oplevet, at de kan slippe afsted med ikke at sige noget eller en kombination

af alle de her ting – det kan være svært at arbejde med, for hvis de ikke kan komme med de her fyldestgørende svar, så får de jo problemer om et par måneder, hvor de skal stå til en prøve eller i det hele taget, når de skal forklare sig. (...) Det er som om de ikke rigtigt tager imod muligheden for det.” (Samtale, 140319).

Karin forsøger at engagere de unge gennem dialogen, selv om hun har vanskeligheder ved at få dem til ”at forklare sig”, hvilket hun ikke kun begrundes med de unges tosprogede baggrunde eller usikkerhed omkring det matematikfaglige. Disse vanskeligheder med at engagere de unge sættes også overfor de faglige krav som venter ”de” unge, fx til eksamen, hvor ”de” vil få ”problemer”, hvis ikke de siger noget mere. Dermed indgår disse vanskeligheder med at engagere de unge, og de faglige krav gennem Karins italesættelser heraf, i en dobbelthed, hvor de både er udgangspunktet for det dialogiske rum i undervisningen – og en begrænsning for en dialog om andet end det faglige. Denne dobbelthed viser sig, når det danske sprog bliver den dominerende kommunikationsform, herunder kravet om at kunne anvende og forklare matematikfaglige begreber. Herigennem opstår en tendens til, også på tværs af grupperne, at de unges korte eller udeblivende svar fører til flere spørgsmål fra Karin, hvilket konstituerer et hierarkisk forhold mellem Karin, som lærer, og de unge, hvilket ligner en mere traditionel Q/A-baseret undervisningsform og ikke en dialogisk (Nissen & Mørck, 2019). Som et forsøg på delvis overskridelse af de sproglige vanskeligheder, så vælger jeg i vores meningsforhandling at forholde mig (selv)kritisk til referencen om ’førstepersonsperspektivet’:

Michael: ”Kommer vi til at lave en begrænsning for os selv. Altså vi vil gerne have dem til at tale noget mere, men vi gør det gennem spørgsmål – så det slog mig, at vi måske skal stille langt færre spørgsmål ved at tænke om brugen af ’førstepersonsperspektivet’ på en anden måde.”

Karin: ”Ja, det får mig til at tænke over, hvordan jeg kan sænke graden af spørgsmål og få dem til at arbejde mere selv. I stedet for at nu styrer jeg fuldstændigt. Det jeg kunne mærke på mig selv var, at jeg flere gange måtte bremse mig selv i at være konstaterende eller konkluderende på det de sagde. Måske kunne jeg prøve at vende det om og sige ’ja, men kan du komme med et eksempel’, for man kan meget let komme til at overtage ved at sige, det man tror de mener.” (Samtale, 140319).

Vores meningsforhandling medierer nye refleksioner om den fælles observation af forsøget indtil nu. Herigennem opstår nye muligheder, hvormed Karin beslutter, at

hun vil ”sænke graden af spørgsmål”, idet hun i situationen også ”kunne mærke”, at hun havde svært ved at åbne dialogen op. Karin føler, at hun måtte ”bremse” sig selv i forhold til konstant at vurdere de unges svar eller ”overtage ved at sige, det man tror de mener”, hvilket begrænsede de unges deltagelsesmuligheder og var med til at reproducere dem som ’stille’ i forhold til det faglige. Herved bliver forsøget på det dialogiske rum i undervisningen en modsætning til Karins nye bevægelsesretning, hvor det betydningsfulde var hentet fra dialogen med pigen som udtrykte et behov for at hun ”fik lov til at sige det, som hun gerne ville” (Samtale, 060319), hvilket gav Karin nye indsigter i forhold til bedre at kunne hjælpe pigen både socialt og fagligt. I stedet begrænses dette dialogiske rum af, at det faglige får forrang, hvor ’de rigtige svar’ bliver målet med dialogen frem for balanceringen mellem det faglige og arbejdet med relationerne:

Karin: ”Så ville jeg nok stille dem en opgave, hvor de mere skulle forklare noget om en bestemt type matematik. Der tror jeg bare, at jeg er presset af en situation der hedder (lang pause) hvor jeg... (Karin bliver rørt). Altså de skal præstere, men de forstår ikke det sprog der bliver skrevet i opgaverne. Så lige nu er fokus bare på at forstå selve spørgsmålet mere end de kan matematikken.” (Samtale, 140319).

Karin reflekterer, at hun ved at stille de unge en bredere opgave ”om en bestemt type matematik” kan give anledning til at åbne dialogen mere op og få de unge til at arbejde ”mere selv” med opgaven. Samtidig bliver Karin overvældet af sine følelser, idet nogle af de tosprogede unges sprogvanskeligheder gør, at de har svært ved at forstå opgaveteksten, hvilket betyder, at de ofte slet ikke når til selve matematikken i opgaverne. Denne præmis har medvirket til at gøre det sværere at løfte det faglige niveau i klassen.

Artefakter som medierende elementer der åbner for dialoger i undervisningen

Karin og jeg har som et nyt tiltag besluttet, at vi vil undersøge nærmere om artefakter fra skolens matematikdepot kan få betydning for de unges muligheder for at demonstrere deres matematikkompetencer på andre måder end at svare på spørgsmål.

En tosproglig dreng sidder med farvede klodser og vil fortælle om brøker. Drengen har svært ved at komme i gang, men får alligevel vist en række brøker ved at anvende klodsernes forskellige farver. Karin lytter uden at kommentere på om drengens oplæg er rigtigt eller forkert, i stedet stiller

Karin løbende åbne spørgsmål til drengens fortælling. Drengen tegner pludseligt i luften med sin hånd en pizza, som han inddeler i fire stykker, hvilket underbygger hans fortælling om kvadrater. Karin nikker anerkendende til drengen. Pludseligt skifter drengen til procentregning, idet han er kommet i tanke om, at to halve klodser hver er lig med 50% og to halve til sammen er lig med 100%. Karin smiler til drengen.

En tosproglig pige, som tidligere har efterspurgt artefakter i ugen forinden, bryder nu ind og fortæller med en kugleramme, at den ikke kan bruges til sandsynlighedsberegning, men er mere anvendelig til ”at holde styr på tallene oppe i hovedet”, hvorefter hun viser, at man med en kugleramme ikke behøver at tælle så meget, hvorefter hun slår tre kugler til side på en hel række og siger ”så ved jeg, at der er syv tilbage”. (OBS, 180319).

Karin reflekterer tiltaget efter timen:

Karin: ”Jeg vil sige, at en del af dem kunne nok sige mere end jeg havde forventet. (...) Jeg vil også sige, at der er i alt fald nogle huller der skal fyldes op. De har da godt hørt om det de taler om, om begrebet, men når man ligesom graver ned i lakken, så begynder det at blive svært for dem at forklare hvad der menes med det. Men, jeg tænker også, at vi ikke skal være så bekymrede for, at vi ikke er der rent fagligt endnu – altså hvor vi skal være henne. Da vi lavede de andre opgaver i grupperne, så kunne de faktisk godt tænke nogle ting, men de skal stadig ’nurses’. Nu ved jeg, hvor meget de skal hjælpes til prøven.” (Samtale, 180319).

Karin reflekterer, at forsøget har vist, at de unge vidste mere om matematik end hun havde forventet. Denne delvise overskridelse af Karins bekymring om de unges faglige niveau handler om, at Karins ændrede deltagelse har skabt et mere trygt læringsmiljø, hvor de unge bedre kan eksperimentere med matematikken. Denne ændrede deltagelsesmåde handler ikke kun om det faglige for den enkelte, men også om at skabe en fælles faglig aktivitet, hvilket øger både trivslen i klassen - og muligheden for at de unge sammen kan konstruere læringen som et fælles, socialt anliggende.

Karin: ”Ja, der er jo ingen tvivl om, at hvis de skal op i mundtligt, så skal de bare have en masse konkrete ting, som de kan arbejde undersøgende med i forhold til matematik, og hvor de kan vise nogle ting uden nødvendigvis at være skarpe på det matematikfaglige sprog, og så alligevel klare sig rimeligt igennem.” (Samtale, 180319).

Karin ser et potentiale i brugen af artefakter til at skabe dialog, hvilket giver hende nye handlemuligheder i forhold til at støtte de unge ved den kommende afgangsprøve. Artefakterne inviterer til mere aktiv (faglig og social) deltagelse, hvilket delvist overskrider Karins dilemmaer i forhold til sin primære klasse. Herigennem er de unges 'førstepersonsperspektiver' trådt mere frem, hvilket har medvirket til (delvist) at overskride begrænsninger både for de tosprogede unge, og dem som har vanskeligheder ved det "matematikfaglige sprog". De unges anvendelse af artefakterne har vist, at de forstår, hvordan de lærer bedst, hvilket har givet Karin nye muligheder for at udvide sin undervisning ved at anvende artefakter som medierende elementer for den matematikfaglige dialog. Karins erfaringer kan dermed analyseres som læring, hvor Karin gennem inddragelse af de unges 'førstepersonsperspektiver' på deres sociale og faglige læring, har gjort undervisningen til et mere kollektivt anliggende, hvor Karin i samarbejde med de unge har udvidet deltagelsesmulighederne for både hende og de unge, herunder deres indbyrdes relationer som en form for 'genvej' til at nå de faglige mål.

Afrunding

Da vi mødes til en afsluttende samtale om forløbet, så fortæller Karin om yderligere en samtale, som hun har haft med en dreng fra klassen 'udenfor' selve undervisningen:

Karin: "Jeg har fået en besked via 'Intra' fra en dreng der let lader sig forstyrre. Drengen skriver, at han gerne vil arbejde i de her grupper, men med dem og dem, så han ikke bliver så forstyrret. Så der fik han også mere ro på".

Michael: "Hvad synes du om det?"

Karin: "Det synes jeg faktisk er rigtigt fedt, jeg har også været rundt og sige "SE jeg har fået den her besked" (griner). Og jeg har slet ikke opfordret ham til det. Ja, det viser jo faktisk, at de er mere modne end vi går og regner dem for. Ja, især, når man også begynder at lytte til dem, og de får mulighed for faktisk at give udtryk for, hvad de går og tænker. For jeg tror ikke, at jeg havde fået den besked der, hvis ikke vi havde sat os ned og haft den samtale." (Samtale, 180319).

Karins bestræbelser på at 'finde ud af hvad der sker bag øjnene på dem' har betydet, at hendes relationer til de unge er blevet styrket i og med at "man begynder at lytte til dem". Men, Karin har ikke kun fået mere indsigt i, hvad hun kan gøre for at "hjælpe" de unge. Gennem relations-arbejdet har Karin også fået indsigt i, hvad de unge selv

mener de kan gøre for at hjælpe sig selv, hvormed de unges læring gennem forsøget træder frem. Og selv om Karin er presset på de faglige krav, herunder ledelsens forventninger til hendes resultater med klassen, så har Karin opnået at efterleve dem på en ny måde som betyder, at hun også kan være mere af den slags lærer, som hun gerne vil være.

Da jeg efter eksamen møder Karin på skolens gang, fortæller hun stolt, at alle de unge, som hun var bekymret for, har bestået eksamen. Dermed har udviklingsarbejdet haft en positiv betydning for Karin som lærer, på trods af de mange begrænsninger herfor undervejs. Gennem afhandlingens ses et gennemgående fund i alle udviklingsforsøgene, at betingelsen for at lærerne/vejlederne kan engagere sig heri er, at udviklingsarbejdet har relevans for dem i forhold til de dilemmaer, som de står i under folkeskolens aktuelle organisering. Dermed kan udviklingsarbejde i folkeskolen med fordel undgå, at bestræbelserne herfor efterlader lærerne med en 'dobbelt' opgave. En opgave, hvor de både skal implementere fx skoleforvaltningens idéer om skoleudvikling, hvilket ikke altid adresserer de problemstillinger som lærerne står i - og samtidig kræve, at lærerne håndterer de mange konkrete dilemmaer i hverdagen i forhold til børn og unges vanskeligheder i folkeskolen. Denne dobbelthed synes at medvirke til disengagement og modløshed, hvilket paradoksalt nok modvirker de politiske ambitioner med at udvikle folkeskolen ud af dens problemer, herunder de mange inklusionsproblematikker og krav om øget faglighed.

Referencer

- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. K. (2019). Når Verdens bedste job bliver for hårdt: En undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen. Københavns Professionshøjskole.
- Davies, B. & Gannon, S. (2006) (eds.). *Doing Collective Biography*. New York: Open University Press.
- Davies, B. (2009). *Difference and differentiation*. I: Davies, B. & Gannon, S. (2009). *Pedagogical Encounters*, Peter Lang Publishing, New York.
- Dreier, O. (1996): Indledning – praksisforskning om brugere og professionelle og Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning?, I: Qvesel og Fuur Andersen (red.): *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning*. Århus: Philosophia: 61-66, 113-142.
- Dreier, O. (1999b): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster i Nielsen, K. og Kvale, S.: *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Engeström, Y. (1986). The Zone of Proximal Development as the Basic Category of Educational Psychology. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, Januar 1986, Vol. 8, No. 1.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning, *Mind, Culture, and Activity*, 28:1, 4-23.
- Hansen, H. R (2011): Fællesskabende didaktik - et forslag et et begreb, der samtænker antimobning, undervisning og fællesskab. I: *Skolen i morgen - Tidsskrift for skoleledere* nr. 10. August 2011
- Holzkamp, K. (2013). *Psychology: Social Self-understanding on the Reasons for Action in the Conduct of Everyday Life*. I: Schraube, E. & Osterkamp, U. (red). (2013). *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp*, pp. 233-351.
- Holzkamp-Osterkamp, U. (1979). *Erkendelse, emotionalitet, handleevne*. I; Ole Dreier, *Den kritiske psykologi*. København: Rhodos.
- Højholt, C. (2005). *Præsentation af praksisforskning*. I: Højholt C (red.) *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. Gylling, Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt. D. (2018) (red.). *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Høyrup, S. (2014). *Læringslaboratorier og -arenaer: På jagt efter de optimale læringsrum*. I: Staunæs, D., Adriansen, H., Dupret, K., Høyrup, S., Nickelsen, N. C. (red.). *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Århus Universitetsforlag, s. 33–59.

- Lave, J. (2019). *Learning and everyday life – access, participation and changing practice*. Cambridge University Press.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lyhne, M. (2018b). Øget faglighed som eksklusionsmekanisme - og eksperimentering med ”smooth room” og mere åbne opgaver. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*.
- Lyhne, M. (2018c). ”Hvorfor er han aldrig fagligt aktiv, trods særligt tilrettelagte opgaver og computer?” – eksperiment med bevægelige værksteder i undervisningen. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber – læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L.L. & Nissen, M. (2005). *Praksisforskning – deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademiske bedrevenen*. I: Bechmann Jensen, T. & Christensen, G. *Psykologiske og pædagogiske metoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nissen, M. (1996): *Undervisning som handlesammenhæng. En kritisk socialpsykologisk analyse*. I Højholt, C. og Witt, G. (red.) *Skolelivets socialpsykologi*. København: Forlaget Unge Pædagoger: 209-252.
- Nissen, M. (2002). Det kritiske Subjekt. *Psyke og Logos*, 23, 1: 65-85.
- Nissen, M. & Mørck, L. L. (2019). *Situated generalization with prototypes in dialogical teaching*. 195-219, I: Højholt & Schraube (ed.). *Subjectivity and knowledge: generalization in the psychological study of everyday life*. Springer.
- Osterkamp, U. (1975). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung 1*. Frankfurt/M: Campus Verlag.
- Osterkamp, U. (1976). *Motivationsforschung 2. Die besonderheit menschlicher Bedürfnisse - Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Osterkamp, U. (2009). *Knowledge and Practice in Critical Psychology. Theory & Psychology*.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København. Hans Reitzels Forlag.