
Nordiske Udkast

Tidsskrift for kritisk samfundsforskning – Årgang 52, nr. 1

Situeret lærerfaglighed

- Begreb om situeret ulighed aktualiserer nye forståelser for læreres faglighed og betingelser

Tilde Lykke Mardahl-Hansen, docent

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Charlotte Højholt, professor

Roskilde Universitet

Resume

Ambitionen med denne artikel er at bidrage til forståelser af lærerfaglighed og undervisningspraksis, der adresserer, hvordan lærere arbejder med hverdagslivets kompleksiteter og dynamiske samspil som led i at skabe deltagelsesmuligheder for børn og unge i konkrete undervisningssituationer. Vi vil på den måde bidrage til udviklingen af en 'situeret psykologi' med begreber, der kan styrke forståelser for lærerfaglighed som samarbejdende og udforskende. Artiklen bygger på et begreb om 'situeret ulighed', der inviterer til at forstå og analysere ulighed som på en og samme tid knyttet til skolen som en særlig samfundsmæssig praksis, sociale samspil og samarbejdsprocesser og børns og unges personlige erfaringer, engagementer og liv på tværs af steder. Det peger på en sammenhæng mellem børns og unges forskellige muligheder for at deltage og lykkes i skolen og professionelles faglige betingelser for at arbejde med deres deltagelsesmuligheder i skolen. Med afsæt i praksisteori, kritisk psykologiske begreber om blandt andet livsførelse samt Donald Schøns teori om faglighed i praksis bidrager artiklen med trædesten til forståelser af lærerfaglighed som situeret i skolens sociale hverdagsliv, hvor lærere og elever samarbejder om forskelle og fælles opgaver. Formålet er herigennem at styrke forståelser af og betingelser for læreres faglighed i arbejde med børns og unges betingelser for deltagelse i skolens læringsfællesskaber.

Nøgleord:

Situeret faglighed, lærerperspektiver, folkeskolens hverdagsliv, deltagelsesmuligheder, situeret ulighed.

Kontakt: Charlotte Højholt, Roskilde universitet: charh@ruc.dk

Tilde Lykke Mardahl-Hansen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole: tima@ruc.dk

Indledning

Det er i Danmark en central og historisk samfunds- og læreropgave at arbejde for demokratiske deltagelsesmuligheder i uddannelsessystemet og at modvirke marginaliserende og ekskluderende processer. For at støtte lærere i dette arbejde må vi nærmere forstå, hvad det *alment set* indebærer at udvikle deltagelsesbetingelser i hverdagslivets undervisningssituationer, hvor forskellige børn og unge skal lære og trives sammen. Antagelsen i denne artikel er, at studier, der har undersøgt *læreres* perspektiver på, hvad det indebærer at arbejde med hverdagslivets processer i skolen, kan bidrage til at bevæge de måder vi forstår og understøtter læreres faglige arbejde med at modvirke ulighed og marginalisering i uddannelsessystemet. Hvor vi andre steder har været optaget af børnenes perspektiver, har vi i denne artikel fokus på læreres perspektiver, og særligt på hvordan vi kan begrebsætte lærerfaglighed på måder der kan favne de faglige opgavers mangesidethed samt indlejring i skolelivets sociale situationer.

Vores erkendelsesinteresse er altså teoretisk, idet vi gerne vil bidrage til at diskutere forståelser af lærerfaglighed og undervisningspraksis. Mere konkret vil vi udfolde, hvordan en situeret tilgang til at forstå menneskers hverdagsliv kan bidrage til forståelser af lærerfaglighed. En pointe med at udvikle et begreb om situeret lærerfaglighed er, at vi mangler viden om, hvordan udvikling af elevers betingelser for at være sammen om skolen hænger sammen med udvikling af læreres undervisningspraksis.

Anledningen til et sådant engagement er en optagethed af børn og unges ulige betingelser for deltagelse og udvikling af *rådighed* i skolens fællesskaber, en problematik vi har arbejdet med som situeret ulighed¹. Afsættet herfor er en tilgang til børn og unge som subjekter, der udvikler lærings- og livsmuligheder gennem at tage vare på sig selv, hinanden og deres personlige livsførelse i fællesskaber med andre (se fx Holzkamp, 2013; Dreier, 2008; Højholt & Schraube, 2016 mfl.) og en tilgang til deres livskontekster som dynamiske, sociale sammenhænge organiseret som historiske og sammensatte praksisser (fx Lave, 2019; Juul Jensen, 1999, 2001; Axel 2011, 2020). De konkrete betingelser for den almenmenneskelige opgave om at udvikle livsførelse er imidlertid ulige for børn og unge og de har forskellig *adgang* til sociale ressourcer

¹ I andre artikler er vi gået nærmere ind at udfolde et begreb om situeret ulighed som et teoretisk bidrag til ulighedsforskningen (Højholt 2016; 2022; Højholt & Poulsen 2023; Højholt & Røn Larsen 2021, Højholt og Mardahl-Hansen 2021). Da vi i denne artikel har fokus på at koble en optagethed af situeret ulighed med en nysgerrighed på, hvordan lærerfaglighed kan begrebsættes på måder, der rummer hverdagslivets kompleksiteter og dynamiske samspil, uddyber vi ikke de mange diskussioner af ulighedsbegrebet her.

og nye handlemuligheder i forhold til det, de personligt og sammen med andre er optaget af at få til at fungere i deres liv. På denne måde kobles spørgsmål om ulighed i uddannelse til undersøgelser af børns og unges ulige betingelser for at tage del i, bidrage til og forandre skolens sociale samspil, opgaver og aktiviteter – og til den *faglighed* der retter sig mod at udvikle betingelser for forskellige børns læring gennem deltagelse i skolens fællesskaber.

Hvor et engagement i børns ulige deltagelsesbetingelser i skolen let kan knytte an til en optagethed af noget særligt og særlige indsatser, beskæftiger vi os her med hvordan 'den almindelige lærerfaglighed' kan karakteriseres ved kontinuerligt at undersøge forskellige børns forskellige muligheder og at skabe muligheder for deres deltagelse i foranderlige læringsfællesskaber. Lærere udfører dagligt et dynamisk udviklingsarbejde, der indebærer fleksibel faglig fokusering, hvilket udfordrer den tekniske rationalitets dominans samt de adskillelser mellem refleksion og handling som Donald Schön i sin tid problematiserede. De sidste mange års teoriudvikling, i relation til hvordan mennesker lærer, har sat fokus på elevens deltagelse i læringsfællesskaber, men er tilgangen til den faglighed, der retter sig mod disse både personlige og sociale læringsprocesser og betingelserne herfor fulgt med?

At børn og unges forskellige livssituation, erfaringer og ressourcer giver dem forskellige forudsætninger i mødet med skolen, vil vi ikke stille spørgsmål ved, men vi er optagede af, hvordan betingelser for deltagelse i skolen ikke er entydige, men bevægelige i sociale undervisningssituationer. Et begreb om situeret ulighed inviterer os til at se på ulige deltagelsesbetingelser som noget der også skabes i processer præget af faglig afmagt, uforløste konflikter og gensidige opgivelser mellem de involverede parter. Når fastlåste vanskeligheder skal forstås i sådanne processer, synes særligt låste kategoriseringer af elever og medfølgende forventninger at bringes i spil og få betydning for deltagelsesmuligheder (Højholt og Kousholt, 2018; Højholt og Schwartz, 2018; Tybjerg, 2023). Situeret ulighed må således ses som et sammensat problem, der hænger sammen med mange forhold, herunder læreres betingelser for at udvikle problemforståelser og betingelser for deltagelse. I denne artikel beskæftiger vi os da med den faglighed, der konkret arbejder med deltagelsesmuligheder og udvikling af læringsfællesskaber i skolens undervisningssituationer. Begrebet om situeret ulighed udgør i artiklen et incitament og en forståelsesmæssig baggrund for teoretisk at udfolde en situeret forståelse af lærerfaglighed.

Denne bestræbelse på at zoome ind på forståelser af læreres faglighed skal ikke ses som endnu en problemforskydning i retning af læreres individuelle faglige kompetencer, men derimod som et forsøg at bidrage til at begrebssette og understøtte en mere

situeret pædagogik i hverdagslivets kompleksitet (Mardahl-Hansen, 2018a, Højholt & Mardahl-Hansen, 2021). Vores erfaring er, at det i vanskelige skoleforløb kan være væsentligt netop at anerkende og understøtte det almene lærerfaglige arbejde.

Artiklen sætter fokus på, hvordan 'undervisning' ikke er en entydig størrelse, men en bevægelig og sammensat social praksis. De fællesskaber og aktiviteter børn og unge forventes at deltage i er i praksis processuelle og konflikтуelle - indholdet i de fælles aktiviteter og de faglige og sociale deltagelsesbetingelser i skolen er i kontinuerlig bevægelse. De transformeres gennem lærere og elevers konkrete handlinger og samspil, ikke på tilfældige måder, men knyttet til hvordan skolen er præget af - og underlagt - politiske målsætninger og lovkrav såvel som institutionelle organiseringer, kulturelle praksisser og særlige forståelser og krav til læreres faglige opgaver.

Vi vil indlede de teoretiske diskussioner med et lille empirisk indblik i, hvordan lærere selv fortæller om deres faglige arbejde for med denne nysgerrighed at gå til forskningens forskellige bud på faglighed, og hvorfor vi finder det relevant at 'tage arven op fra Schön' i et forsøg på at videreudvikle begreber for en situeret faglighed. Herefter vil vi søge at udfolde forståelser for situeret lærerfaglighed i skolens sociale praksis ved at kigge på en lærers håndtering af undervisningssituationer og argumentere for, hvordan vi finder dette illustrativt for en særlig lærerfaglig kreativitet. Herigennem når vi frem til en diskussion af, hvordan betingelserne for, at lærere kan udfolde denne faglighed i skolens hverdagsliv, får betydning for situerede ulige deltagelsesbetingelser for børn og dermed har en hverdagspolitisk betydning.

Læreres perspektiver på faglighed

I opstarten af forskningsprojektet 'Konflikter om børns skoleliv' påbegyndte vi vores empiriske studier på to folkeskoler. Ideen var at følge 4 lærere på tværs af opgaver, klasser og aktiviteter for at undersøge, hvordan de lærerfaglige opgaver stiller sig for lærere i praksis. Denne optagethed var en del af en større undersøgelse af forskellige parter i og omkring skolens samarbejde om inklusion. Hurtigt blev det tydeligt, at lærere koblede problemer i deres hverdagsliv i skolen til problemer i forståelser af lærerfaglighed. Mest tydelige tegn på dette var måske, at der på lærerværelset hang en A3-plakat af en skoleforsker med påtegnede horn i panden. Plakaten var ikke møntet personligt på den udstillede, men, kunne vi forstå, snarere på den måde, lærere oplevede at deres faglige opgaver blev fremstillet i medier og i politiske sammenhænge med reference til forskning. Lærere oplevede, at politiske reformer og nye krav og opgaver bidrog til vanskelige betingelser for deres arbejde og at disse var baseret på manglende indsigt i hverdagslivet i skolen og indholdet i de lærerfaglige opgaver.

Læreres kritik af forskningen, illustreret med plakaten på lærerværelset, blev koblet til politisk udvikling af skolen og bredere konflikter om indholdet i de lærerfaglige opgaver. Det viser os, hvordan forståelser af lærerfaglighed ikke er neutrale; de har afgørende betydning for, hvad vi som samfund tildeler ressourcer og genkender som kompetent og sandt. Det er også i forskningslitteraturen blevet problematiseret, at netop *tilgangen* til læreropgaven udgør en hindring for at udfolde læreres faglighed (fx Madsen, 2023).

I dialog med lærerne i forskningsprojektet, synes det væsentligt for dem at fremhæve de lærerfaglige opgavers sociale kompleksitet; ”*Der er så mange andre ting i en klasse, der fylder, ud over det faglige.*” (Lærer, Konflikter om Børns skoleliv). Manglende blik for hverdagslivets kompleksitet synes at være en væsentlig kritik af forskningen. Det styrkede vores nysgerrighed på, hvordan undervisningsopgaven er knyttet til udvikling af sociale betingelser for læring og på sammenhænge mellem faglige og sociale aspekter af undervisningsopgaven:

’Som underviser må jeg hele tiden overveje, hvordan jeg kan muliggøre læring i dette fællesskab? Hvad kan fællesskabet bære af aktiviteter?’

Ikke mindst i relation til inklusionsopgaven synes der at være en diskrepans mellem læreres erfaringer fra praksis, og de måder de oplevede, at de lærerfaglige opgaver blev fremstillet i medierne, på kurser og i politiske udmeldinger. Som en medforsker i projektet formulerede:

’Inklusion handler om alle de der små ting, som gør en forskel. Lige at give et barn en pause, at lægge hånd om et barn, der er ked af det, at lægge mærke til... at grine sammen, måske at give et kompliment for at fortælle at jeg har lagt mærke til dig. De der små ting vi ser og gør. Det er bare ikke det vi hører om på konferencer og kurser om inklusion. Der er det temperamentsbarometer, trivselsmålinger, rød-gul-grøn og alle mulige systemer’ (Lærer, Konflikter om Børns skoleliv).

I citatet formulerer læreren en pointe, som vi genkender på tværs af forskningsprojekter, om at udvikling af deltagelsesmuligheder skabes i sociale processer i skolens hverdagsliv, og samtidig at læreres almen pædagogiske faglighed ofte træder i baggrunden i forståelser af inklusionsopgaven. Det peger på en forståelsesmæssig udfordring knyttet til, hvordan lærere arbejder med børns deltagelsesmuligheder i sammenhæng med pædagogisk undervisningspraksis - også når børn deltager fra udsatte positioner. Lærernes perspektiver gav en opmærksomhed på, hvordan deres almenpædagogiske

arbejde ofte forstås relativt adskilt fra forståelser af hvad det vil sige at skabe styrkede deltagelsesmuligheder for børn i vanskeligheder.

Viden fra hverdagslivet og læreres situerede pædagogiske arbejde synes at træde i baggrunden til fordel for et fokus på særlige metoder og teknologier, måling, forebyggende indsatser og standardiserede faglige procedurer, når vi vurderer, at 'noget særligt er på spil' for nogle børn. Ideer om at ulighed og udsathed kan modvirkes gennem læreres identifikation af elevers individuelle barrierer for læring og deltagelse i skolen hænger sammen med en dominerende faglighedsforståelse, der trækker på idealer om styring, faglig rationalitet og evidens (Helsby, 1999; Moos, 2013; Krejsler, 2014) og at denne styringstænkning ofte forstærkes i relation til børn i udsatte positioner.

Teknisk didaktik

Uddannelsesforsker Per Fibæk Laursen betegner den strømning, som har gjort sig gældende inden for udvikling af pædagogisk praksis i den danske folkeskole siden 1990'erne for 'teknisk didaktik' (2020). Ideen om 'teknisk didaktik' udspringer af en pædagogisk forskningstradition, der ofte benævnes den anvendelsesorienterede forskning, hvis udvikling fra midten af det tyvende århundrede har indebåret en bevægelse inden for den pædagogiske skoleforskning, hvor kampe om standarder og kriterier for hvad der er 'god viden' har domineret forskningsfeltet (Carr, 2006, også i Mardahl-Hansen, 2018a). Den dominerende ide er, at pædagogisk teori ikke alene skal være 'teoretisk' men især 'praktisk' i den forstand, at forskningen skal formulere *rationelle principper* for kvalificering og effektivisering af læreres handlinger (Ibid). Teknisk didaktik er kendetegnet ved en optagethed af spørgsmål om 'effektivitet' og 'hvad virker' og har udmøntet sig i fx '*idealiser og krav om klare mål og læringsmålstyret undervisning, test af elevernes læring, øget anvendelse af it i undervisningen, evidensbaserede undervisningsmetoder, stærkere skoleledelse m. m.*' (Laursen 2020:279). Teknisk didaktik tager afsæt i eleven som objekt for effektive læringsstrategier og lærerens ekspertise anskues som tæt knyttet til anvendelse af prædefineret viden og manualer i løsning af problemer i praksis. Faglighed handler i en sådan forståelse grundlæggende om at kunne diagnosticere problemer og på den baggrund løse definerede problemer med de anbefalede midler (Lave 2019:115) med henblik på at sikre maksimal pædagogisk funktionalitet samt tilpasset og velgrundet progression. Af blandt andet et review over forskning i klasseledelse, som indgår i rapporten fra ekspertgruppen om ro og klasseledelse under Undervisningsministeriet, fremgår det, at forskellige typer af effektivitetsstudier i dag dominerer skoleforskningsområdet både nationalt og internationalt (Undervisningsministeriet 2014; Mardahl-Hansen 2018a).

Dette understreger en hierarkisering af vidensformer, hvor abstrakt eller eksakt viden (fra fx tests) kan veje tungere end viden fra hverdagslivet, eksempelvis når der skal udpeges indsatser for børn, der er en bekymring for.

I forlængelse af logikker fra den tekniske didaktik har meget uddannelsesforskning en tendens til at fokusere særligt på *læreren* og læreres *kompetencer* som afgørende for børns lærings- og inklusionsmuligheder (fx Hattie, 2009; Nordenbo, 2008; OECD, 2011). Blandt andet Biesta peger imidlertid på, at en lineær forståelse af sammenhænge mellem læreres kompetencer og elevers læring er udtryk for en dekontekstualisering og en instrumentalisering af læreres faglighed og læring (for udfoldet kritik se fx Biesta 2015; Priestley et al 2015; Mardahl-Hansen, 2018a). Denne artikels fokus på forståelser for læreres faglighed kunne måske også læses på den måde, så vi vil fremhæve, at vi sætter fokus på lærere som *deltagere i social undervisningspraksis*. Det er et opgør med instrumentelle forståelser af faglighed, hvor sociale processer med og mellem elever i skolens hverdagsliv træder i baggrunden, og en optagethed af at alle de involverede parter i og omkring skolen stiller betingelser for hinanden – og dermed også for læreres arbejde med elevers samspil og deltagelsesbetingelser. Særligt børneforskning med fokus på skolen har understreget betydningen af ‘de andre børn’ for børns læring og udvikling (Gulbrandsen 1998; Rogoff, 2003; Stanek, 2011; Schwartz, 2019; Bruselius-Jensen et al, 2021 mfl.) og betydninger af børn og unges fællesskaber. En sådan optagethed af børns adgang til sociale ressourcer i skolelivet samt hvordan de udvikler rådighed sammen, peger på, at vi må udforske, hvordan lærere arbejder med sociale betingelser for deltagelse. Det indebærer, at vi må overskride idealer om teknisk rationalitet og didaktik for at få blik for faglighed i praksis.

Den refleksive praktiker

Donald A. Schön har allerede for knap et halvt århundrede siden – som én blandt andre – rejst en skarp kritik af teknisk rationalitet, som det grundlæggende princip for hvordan professionelle tænker, når de handler (1983, 1987). Hans kritiske opgør med skolelastiske og instrumentelle tilgange til faglighed dannede udgangspunkt for bestræbelser på at identificere principper og begreber for en alternativ faglighedsforståelse med fokus på *faglighed i praksis*. Schöns kritikker såvel som begrebsudvikling er derfor en oplagt inspiration og teoretisk trædesten i forhold til denne artikels ambitioner om at bidrage til at begrebsliggøre lærerfaglighed på måder, der inviterer til at tale om, udforske og understøtte læreres situerede arbejde med at udvikle børn og unges deltagelsesbetingelser i skolens sociale undervisningssituationer.

Ifølge Schön er professionel praksis ikke kendetegnet ved problemer, der kan løses entydigt eller ideelt, men ved problematiske *situationer*, der er karakteriseret ved usikkerhed, uorden og relativ ubestemmelighed. Han var på den baggrund optaget af at udvikle nye forståelser og begreber for faglighed, der afspejler, hvordan professionelle tænker og handler i sociale, processuelle og dilemmafyldte praksisser. Schöns begrebsudvikling tog afsæt i empiriske studier af forskellige typer af professionel praksis, og selv om han ikke beskæftigede sig specifikt med diskussioner om *læreres* faglighed, kan han udgøre en inspiration hertil (Bengtsson, 1995). Vi griber således fat i Schöns grundforståelse af, at professionelle (lærere) er subjekter som reflekterer, skaber mening og danner nye erfaringer som afsæt for handling sammen med andre. Et fokus på refleksion er imidlertid ikke nødvendigvis tilstrækkeligt eller dækkende for, hvad det sige at udvikle betingelser for deltagelse i skolens undervisningspraksis.

Ifølge Bengtsson er en forståelse af 'refleksion som lig med tænkning' udbredt (Bengtsson 1995). Refleksion forstås ofte som en mental handling, hvilket indebærer en distance til eller en ubundethed til den konkrete, praktiske situation (Kirkegaard, 2016). I forlængelse heraf er Schöns begreber blevet udbredt på måder, de ikke nødvendigvis var tiltænkt (Bengtsson, 1995), og den praksisforankring, som netop var udgangspunktet, kan med tiden siges at være trådt i baggrunden i fx brugen af Schöns begreb om refleksion på professionsuddannelser. Refleksion og refleksiv tænkning står centralt i f.eks. undervisning på professionsuddannelser, men det er ofte – også hos Schön – uklart, hvad der menes med refleksion og hvad der fremmer professionelles refleksion (Bengtsson, 1995; Kinsella, 2009; Ratner, 2013). Der er derfor brug for både en revitalisering og en videreudvikling af Schöns tanker om faglighed i praksis.

I vores optik er det netop afgørende at fastholde, at den enkelte lærers forståelses- og handlemuligheder altid må forstås i et omverdensforhold. Vi tager afsæt i, at læreres udvikling af faglige tænke- og handlemuligheder ikke alene kan forstås som knyttet til den enkelte lærer (læreren-i-sig) men derimod må forstås som knyttet til engagement i de lærerfaglige opgaver, som de stiller sig konkret i sociale situationer, og til samarbejde med både elever og skolens øvrige parter om disse. Læreres udvikling af handlemuligheder knytter sig ikke alene til at reflektere sig frem til mulige løsninger, men til at involvere sig aktivt i undervisningspraksis, som en sammensat og fælles sag mellem lærere og elever og skolens øvrige parter, f.eks. kolleger og forældre. Vi vil i det følgende tage tråden op fra bla. Schöns kritiske projekt om at formulere forståelser af faglighed i praksis og at bidrage til udvikling af en teori om situeret lærerfaglighed, som en måde at sætte fokus på *udforskning* og *samarbejde* som en central del af læreres faglighed.

Intro til praksiseksemplet

Vi vil nu videre udfolde diskussionerne om situeret faglighed (se også Stanek et al, 2018; Røn Larsen & Stanek, 2024 for en diskussion om situeret faglighed) ved at inddrage et praksiseksempel. Nedenstående eksempel er fra en deltagerobservation foretaget som en del af ph.d.-projektet 'Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen', hvor Mardahl-Hansen har observeret læreres hverdagsliv i skolen på tværs af undervisning, gårdvagt, forberedelse og diverse møder – ud og ind af klasser og opgaver. Ph.d.-projektet indgik i det større forskningsprojekt 'Konflikter om børns skoleliv', der trækker på traditioner inden for praksisforskning, hvor forskningsprocesser arrangeres som samarbejdsprocesser mellem forskere og de involverede praksisaktører (Mørck og Nissen, 2005; Højholt og Kousholt, 2011; Dreier, 1996). Artiklens forsøg på at bidrage til en teori om situeret lærerfaglighed bygger således på et samarbejde med lærere om udvikling af forståelse af de lærerfaglige opgaver.

Sammen om idrætsundervisning

Eleverne strømmer ind i skolens idrætssal, hvor Dorte befinder sig i sportstøj og bare tæer. En enkelt elev har seddel med og skal fritages fra gymnastik. To elever fortæller, at de ikke kan deltage i idræt i dag pga. henholdsvis hovedpine og dårligt knæ. En fjerde har en fodvorte, der gør ondt. Og hvad med den dreng, der har forbindelse om armen pga. en forstuvning, men ikke seddel med hjemmefra? Dorte lytter til dem alle og fortæller, at dem der ikke har seddel med som udgangspunkt skal være med – sådan er skolens regler for idræt – og så må de vurdere undervejs, hvordan det går. De sidste elever kommer drypvist og omklædte ind i idrætssalen. Dorte beder nogle elever, der har beholdt sokker på, om at tage dem af, fordi det er en regel på skolen, at man ikke har sokker på i idrætssalen pga. sikkerheden (man kan glide). To elever fremviser fodvorter og får besked på, at reglen om at smide sokkerne ikke gælder for dem, de skal beholde dem på. En uden fodvorter er utilfreds med ikke at måtte have strømper på, men tager dem alligevel modstræbende af. Efter forhandling om, hvem der skal deltage i timen, og hvad man skal have på, kan timen begynde. Som altid starter Dorte med at kalde eleverne til at sidde i midtercirklen i idrætssalen.

Dagens første øvelse præsenteres i henhold til Dortes planlagte program. Dorte fortæller kort og energisk, hvad boldspillet går ud på og gennemgår reglerne. Det er et boldspil, der minder om høvdingebold, hvor klassen deles op i to hold, og hvor der indgår mange bolde, som på forskellig vis skal kastes over på modstanderens

banehalvdel. Dorte spørger eleverne, om der er nogen, der kender spillet i forvejen? Og om de forstår, hvad det går ud på? Flere elever reagerer på spørgsmålet. Dorte siger: "Jeg hører kun dem, der sidder i cirklen og rækker hånden op uden først at sige en hel masse". Flere af de elever, der inden timen ønskede at blive fritaget fra idræt, kommer med indvendinger imod legen. Dorte definerer individuelle særregler – i spillet skal man blandt andet kravle på knæene, og drengen med ondt i knæet får lov at deltage stående. Pigen med ondt i hovedet får lov at udgå, hvis hun vurderer, at det bliver for meget undervejs. Dorte deler hold ved at sige 1-2-1-2 skiftevis til eleverne i cirklen. En dreng prøver at skifte plads, men Dorte fastholder, at han skal blive siddende. En anden spørger, om man må skifte hold. Dorte fastholder, at holdene bliver, som hun har lavet dem. Spillet påbegyndes, og eleverne er tilsyneladende engagerede og i bevægelse².

Modsætninger og dilemmaer i de lærerfaglige opgaver

Det, vi ovenfor har beskrevet, er en udvalgt *undervisningssituation*³. Undervisningssituationer er oplagt en særlig type sociale situationer, som involverer at være sammen om undervisningsaktiviteter, som de involverede børn og unge har forskellige forudsætninger for at deltage i. Det vi især vil hæfte os ved i eksemplet er, hvordan læreren, Dorte, på mangfoldige måder tilstræber at udvikle og stabilisere undervisningssituationen ved at (om)definere og (om)arrangere betingelser for deltagelse; Hvem kan (ikke) være med? Hvad skal man (ikke) have på? Hvad skal eleverne (ikke) samarbejde om nu? Disse umiddelbare grænsesætninger (regelsætning, bestemmelser og vurderinger) sætter både grænser for og understøtter muligheden for at være et fællesskab om de udvalgte idrætsaktiviteter. Betingelser for deltagelse er under udvikling gennem bestræbelser på at skabe fælles fokus, og samtidig at udvikle dette gennem

² Analyser af praksiseksemplet er udfoldet i Mardahl-Hansen (2018b), men skal her primært understøtte formidlingen af artiklens perspektiv på situeret faglighed.

³ Det valgte empiriske eksempel giver indblik i en idrætslektion, som i tråd med andre fag i dag er et eksamensfag. De efterfølgende analyser vil basere sig på indsigter fra forskningsprojektets samlede empiriske materiale, som dækker fagene; idræt, dansk, tysk, engelsk, historie og religion. Løbende inddrages således citater og pointer, som ikke er knyttet til det her beskrevne undervisningsforløb, hvilket understreger, at det udvalgte empiriske eksempel bidrager til at anskueliggøre nogle almene betragtninger om undervisningspraksis, der ikke kun er relevante i relation til idrætsfaget (se Mardahl-Hansen, 2018b).

kontinuerlig udforskning af deltagernes måder at deltage på. Det indebærer tentative afgrænsninger og forsøg på at ordne de sociale samspil. Sådanne bestemmelser, vurderinger og stillingtagen er en del af det at handle koordineret og at være sammen om fælles undervisningsaktiviteter og afspejler, at læreres position og opgaver indebærer en særlig forpligtelse på og optagethed af fag og elevernes faglighed. Samtidig får de lærerfaglige arrangementer nødvendigvis forskellig betydning for eleverne. Et blik for denne konfliktsuelle og dynamiske dobbelthed vil vi i det følgende fremhæve som væsentlig for at forstå læreres faglighed som knyttet til sammenhænge mellem fleksibilitet og fælles fagligt fokus.

Vi er i denne artikel nysgerrige på de situerede *processer*, hvor Dorte vurderer, hvordan det er relevant og meningsfuldt at handle i relation til udvikling af betingelser for deltagelse i denne sociale undervisningssituation. Dortes måder at rammesætte elevernes betingelser for deltagelse bliver til i en proces, hvor hun lærer om og træffer valg i en undervisningssituation under kontinuerlig udvikling. Når lærere arrangerer skolens sociale situationer, er forskelle i deltagelsesmuligheder både *et udgangspunkt* og samtidig *procesuelle* og foranderlige, idet betingelser for deltagelse produceres og reproduceres kontinuerligt gennem lærere og elevers handlinger, konflikter og forsøg på ordninger og foreninger af det fælles liv (Busch-Jensen, 2015).

Det er en almen og relativt banal pointe at børn deltager i skolen med forskellige forudsætninger. Børns læring og deltagelse i undervisningspraksis er ikke et resultat af læreres handlinger, børn relaterer til de fælles aktiviteter på aktive og subjektive måder fra forskellige sociale positioner og med forskellige perspektiver, erfaringer og muligheder. I dialog med Mardahl-Hansen om den konkrete idrætslektion formulerer Dorte fx således om at måtte forholde sig til at elever har forskellige betingelser for at deltage og potentielt udgrænses i de faglige aktiviteter:

Idrætsaktiviteter er noget de [eleverne] skal deltage i. Men der kan også være nogen elever, der synes det kan være sårbart at deltage, og det skal det jo ikke være. Nogen børn kan også synes at idrætsaktiviteter kan være voldsomme. Det er en balancegang, de skal være med og de skal udfordres, men selvfølgelig har de forskellige grænser som skal respekteres. De skal finde en vej ind i det, ellers fungerer det ikke (...)' (Mardahl-Hansen, 2018b)

Dorte beskriver, hvorledes lærerfaglighed knytter sig til at udforske og forholde sig åbent til forholdet mellem hendes pædagogiske og didaktiske intentioner med undervisningen og elevernes subjektive og sociale betingelser for deltagelse. Dortes

formulering om 'eleverne skal finde vej' kan forstås som, at lærere kontinuerligt må arbejde konkret og situeret med at undersøge og understøtte at børn og unge kan engagere sig i fælles aktiviteter fra deres ståsted i praksis. Elevernes subjektive perspektiver på deltagelse i den fælles undervisning er nødvendigvis delvist ukendte for læreren, og samtidig er (en vis) indsigt i eller blik for disse et afgørende aspekt af at få undervisningen til at fungere. Hverdagslivets inkluderende praksis handler blandt andet om at undersøge, hvad der er på spil for de forskellige elever i konkrete situationer. Ved at lytte, iagttage og spørge, lærer Dorte om situationens sociale betingelser og udvikler på den måde nye muligheder for at handle relevant. Der er på den måde en gensidighed på spil mellem lærer og elever i udvikling af betingelser for deltagelse.

Lærere må *decentrere* deres perspektiv for at forstå, hvordan undervisningens aktiviteter stiller sig forskelligt for forskellige elever, bl.a. afhængigt af deres sociale position og personlige situation, for *på fleksibel vis* at fokusere, prioritere og understøtte samarbejdet med og mellem eleverne på relevante måder i konkrete undervisningssituationer (Axel & Højholt, 2019). Lærere formulerer ofte denne fordring som nødvendigheden af at 'komme til at kende' de enkelte elever. Et kendskab de udvikler gennem personlige erfaringer og samspil med eleverne og ved fx at dele viden med andre lærere og forældre.

Dortes kendskab til de enkelte elever og deres sociale situation har betydning for, hvordan hun forstår og reagerer på deres deltagelsesmåder – fx hendes viden om elevernes familiesituation og hvorvidt det er relevant at forvente de har seddel med hjemme. Denne viden har betydning for Dortes handlinger i situationen, men også hvordan hun vælger at følge op på den konkrete situation efterfølgende, fx ved at dele viden med klasselæreren om enkelte elevers deltagelsesmåde. Dette kunne potentielt ligne et individualiseret perspektiv på deltagelse i undervisningssituationer og det er andre steder problematiseret f.eks., hvordan lave pædagogiske forventninger til børn og unge i udsatte positioner kan være en del af marginaliseringsprocesser i skolen (Kelly & Carbonaro, 2012; Andersen, 2016). I Dortes formuleringer ser vi imidlertid, hvordan hendes forståelse og udvikling af de enkelte elevers deltagelsesmuligheder *ikke* alene knytter sig til viden om og opmærksomhed på den enkelte elev, men samtidig en nysgerrighed på den konkrete situation og det de er fælles om – på fællesskabet og undervisningssituationens *sociale muligheder*.

Om at forene modsætninger

Viden om børns deltagelsesmuligheder knytter sig både til kendskab til den enkelte elev og fællesskabets ressourcer og dynamikker og til fællesskabets '*fælles sager*'

(Axel 2020). Lærere må søge indsigt i og tage højde for, hvordan dynamikker mellem børnene har betydning for udvikling af et fælles skoleliv, og som en del af dette indtænke *indholdet* i undervisningsaktiviteter som en betingelse for samarbejde. I den forbindelse er forskellige fags forskellige indhold væsentligt - det er vældig forskelligt at arbejde med deltagelse, samspil og læringsfællesskaber i fx tysk, matematik og idræt. Her om konflikter knyttet til idræt:

Der er spil og lege, hvor der er for meget fysisk kontakt og for mange gråzoner i forhold til reglerne, så der bliver alt for mange konflikter. De skal selvfølgelig udfordres, men når man ikke kan tale konflikterne igennem med dem, så er der ikke læring i de konflikter. Så er det bare konflikt, og så når vi ikke længere (Dorte, lærer, Mardahl-Hansen 2018b).

Indholdet i de fælles aktiviteter indgår i Dortes forståelser af og handlinger i forhold til at forstå og udvikle forskellige elevers og elevgruppens deltagelsesbetingelser. Undervejs i Dortes idrætslektion må hun forholde sig til mange forskellige aspekter af de konkrete *idrætsaktiviteter*, fx idrætsaktiviteternes konkurrenceelement, samarbejdets nødvendighed i holdsport, plads til mangfoldighed i deltagelsesmåder, præstation og vurdering (idræt er som tidligere nævnt et eksamensfag), lyst til fysisk bevægelse, og evt. utryghed i fællesskabet kan udfordre krav om kropskontakt osv. Lærere må forholde sig til sammenhænge og modsætninger i det eleverne er sammen om, fordi de reflekterer den kompleksitet og sammensathed af modsætningsfulde hensyn og opgaver, der karakteriserer sociale undervisningssituationer (se evt. også Plauborg, 2016 og Secher Schmidt, 2015 ift. diskussioner af forholdet mellem det sociale og faglige i undervisningssituationer). Undervisningssituationers sammensathed må være genstand for analyse og er bevægelig gennem udvikling i dynamikker i fællesskabet, indholdet i undervisningsopgaven og varierer med fag og prioriteringer af *skolens opgaver*.

Skolens opgaver er i-sig-selv sammensatte og involverer blandt andet engagement i børn og unges fællesskaber, kvalificering, personlige udvikling, dannelse, trivsel, præstationer, sundhed, demokratiske deltagelse og uddannelsesvalg - skolen forventes at løfte store og ofte modsætningsfyldte opgaver i relation til børn og unges udvikling af livsmuligheder og deres deltagelse i udvikling og videreførelse af samfundet (Mardahl-Hansen 2018). Der er kontinuerligt konflikter om alt dette, fordi mange hensyn må kombineres og prioriteres for at forskellige børn og unge kan lære sammen i konkrete undervisningsaktiviteter. Fagligheden synes knyttet til at forbinde

forskellige aspekter af sagens indhold og derigennem lade konflikter om det fælles blive udviklende fremfor fastlåsende (Busch-Jensen, 2015).

Dorte, beskriver fx således om at håndtere sammensatte hensyn i undervisningssituationer:

Social snak og konfliktløsning er noget af det vi skal. En del af vores [læreres] opgave er også at uddanne til demokrati. Derfor skal de [eleverne] f.eks. lære at sætte ord på konflikter. Både to og to, eller hvor mange de nu er, men også i det store forum [klassen], fordi selvom man ikke er aktør, så kan det være lærerigt. Men det er en balancegang, fordi det skal jo ikke fylde for meget. Vi skal nå de faglige mål... så i de klasser hvor det tager for meget tid, så må jeg sige, at vi skal tale om det på andre tidspunkter end i undervisningen, f.eks. i frikvarterne. (Dorte, Lærer) (Mardahl-Hansen, 2018b)

Dorte beskriver i citatet, hvordan hun må 'balancere' forskellige aspekter af hendes undervisningspraksis, som på en og samme tid hænger sammen og udfordrer hinanden. Læreropgaven er konstant fanget ind i dilemmaer mellem mange forskellige hensyn eller 'aktivitetsprioriteringer' (Højholt, 1996:50, Mardahl-Hansen 2018a; 2018b).

Undervisningspraksis forstås ofte som stabile sociale systemer, hvorved forstyrrelser kan fremstå som noget der kommer udefra, og personer kan fremstå som årsager til forstyrrelser af den sociale orden. I en sådan forståelse er undervisning potentielt en standardiseret aktivitet, der kan gennemføres ideelt. Undersøger vi undervisning som en social praksis, så får vi imidlertid blik for, at undervisning i praksis er kendetegnet ved kontinuerlige, aktive bestræbelser på at (re)håndtere dilemmaer og sammenhænge mellem forskellige aspekter af undervisningssituationer. Fx i citatet ovenfor, hvor Dorte fortæller om, at hun *nogle gange* vælger at lukke en konflikt mellem eleverne ned for at prioritere fokus på de planlagte aktiviteter *og andre gange* prioriterer ressourcer til at undersøge og arbejde med indholdet i en konkret konflikt. På situerede måder lader Dorte *nogle* aspekter af det fælles skoleliv træde i baggrunden og fremhæver *andre* - her i en tentativ koordinering af krav om faglig progression og konfliktløsning. På den måde afspejler prioriteringsdilemmaer en kontinuerlig nødvendighed af at træffe valg, prioritere ressourcer og bevæge processer, modsætninger og forståelser for at få undervisning til at hænge sammen. Bliver modsætningerne for uforenelige, kan det opleves som, at undervisningen bryder sammen og føre til fastlåste problemforståelser med risiko for marginalisering af nogen eller nogle aspekter af det fælles hverdagsliv i skolen. At skabe sociale betingelser for deltagelse i

undervisning indebærer med Uffe Juul Jensens ord '*an ongoing struggle for changing circumstances that undermine our possibilities for developing or sustaining communal practices* (Jensen, 1999:94).

Samlet set peger dette på, at lærerfaglighed (også) knytter sig til at søge indsigt i og håndtere skolelivets modsætningsfuldhed og kontinuerligt at udvikle sammenhænge mellem forskellige aspekter af det lærere og elever er sammen om for derved at undgå sammenbrud i det fælles.

Skolelivsførelse

For at udvikle et sprog for situeret lærerfaglighed inddrager vi nu et begreb om skolelivsførelse (Poulsen 2017). Livsførelsesbegrebet adresserer alment det forhold, at det er gennem et aktivt engagement i social praksis, at mennesker koordinerer og forbinder forskellige anliggender i deres liv. For at forfølge personlige interesser og leve op til de krav vi stilles overfor, må mennesker aktivt søge at integrere, koordinere og prioritere mellem forskellige aspekter af deres liv. I skolen kan det handle om nødvendigheden af at koble et fagligt engagement med adgang til sociale ressourcer, og bestræbelser på at tage vare på sig selv kobles med omsorg for fællesskabet. Den subjektive nødvendighed af at kunne skabe sammenhænge i hverdagslivet formuleres således af Ole Dreier:

An everyday life with diverse demands and commitments may fall apart if it is not conducted so that it hangs together. Diverse and conflicting demands and commitments may pull it apart if she does not maintain a sufficient measure of coherence' (Dreier, 2016:22).

Det gælder for lærere såvel som elever (og skolens øvrige parter) at skolelivsførelse involverer aktivt og på subjektive måder at tilstræbe at afveje, forbinde, adskille, udvikle, skabe sammenhænge og prioritere mellem forskellige aspekter af skolelivet som både er sameksisterende, sammenhængende, potentielt modsætningsfulde og konflikttuelle. Skolelivsførelse knytter sig således til at udvikle subjektive handlemuligheder gennem at orientere sig i og øve indflydelse på sociale processer, og organiseringer heraf, i hverdagslivet i skolen.

En opmærksomhed på *læreres arbejdslivsførelse* – anskuet som skolelivsførelse fra en lærerposition – kan bidrage til at fremhæve den mangfoldighed af aspekter som lærere er involveret i, og som man som observatør oplever, når man følger lærere på tværs af aktiviteter og opgaver i løbet af en arbejdsdag. Lærere bevæger sig ud og ind af forskellige undervisningssituationer hvor forskellige fag og klassefællesskaber er

på spil, frikvarterer, lærerværelset, udveksling med kolleger, samtaler med forældre og måske konsulenter eller psykologer, forberedelse, opsamling, netværksmøder osv. En del af læreres udforskende og samarbejdende arbejde foregår netop på tværs af disse aktiviteter. Samtidig har vi ved at zoome ind på mangfoldigheden i en enkelt 'lille' undervisningssituation, som her opstarten af en idrætstime, tilstræbt at illustrere en mangfoldighed af forskellige hensyn, aspekter og krav som nødvendiggør situerede undersøgelser af, hvad situationen kan bære og et kontinuerligt samarbejde med deltagerne for at gennemføre undervisningen. Arbejdslivsførelse indebærer at arbejde med og samarbejde om at finde måder at forene forskellige hensyn, koordinere, justere, og tage stilling – både til dagens opbygning, planerne og en enkelt situations uforudsigelige betingelser.

At sætte et begreb om arbejdslivsførelse i forgrunden for en forståelse af lærerfaglighed er en indirekte kritik af forståelser af faglighed som en fast størrelse, og fremhæver en pointe om faglighed som processuel og bevægelig i et socialt skoleliv og forankret i en skolepraksis, som lærere hele tiden forholder sig både reproducerende og udviklende til. Arbejdslivsførelse involverer således et selektivt og fagligt engagement, der bl.a. kræver mod til at prioritere, fastholde, stille krav og insistere. Arbejdslivsførelse udvikler sig både gennem nødvendighed og gennem udvikling af præferencer og forståelser af relevans, som Dreier formulerer:

She must develop more or less articulate and sustained stances about what is important, what she commits herself to and against and what she wants preserved or changed in the complex social practices she takes part in (Dreier 2008a) (Dreier, 2016:23).

Læreres bestræbelser på at få undervisning til at fungere involverer nødvendigvis spørgsmål om fordeling af ressourcer og privilegerer nogle perspektiver på skolens sammenhænge og modsætninger fremfor andre. På et praksisforskningsmøde fortæller Dorte om, hvordan hendes situerede afvejninger af, hvad der skal tillægges betydning og tildeles ressourcer, baserer sig både på indsigt fra hverdagslivets sociale processer og involverer kritisk stillingtagen til skolens betingelsessættende strukturer:

Som lærer er man en del af et system – skolen. Man skal møde den enkelte elevs behov og samtidig er det defineret ovenfra hvad vi skal. Det kræver mod at turde sige 'nu gør jeg det her, fordi det er der behov for'!

Mange parter – elever, forældre, skoleledere, kolleger og beslutningstagere – er på forskellig vis engagerede i udvikling af skolens prioriteringer og forståelser af

relevans og problemer, som har betydning for udvikling af betingelser for deltagelse. F.eks. udgør faglige opgavekrav, fagtraditioner, læreplaner, bekendtgørelser, arbejdsdelinger og arbejdstid betingelser for læreres muligheder for at organisere, integrere og konstruere dagligdagen på en sådan måde, at forskellige, og potentielt modstridende, aspekter af undervisningsopgaven kan håndteres koordineret. Læreres arbejdslivsførelse er vævet ind i velfærdsstatslige politikker og målsætninger, som har betydning for hvordan lærere kan udforske børns deltagelsesbetingelser, og hvordan de handler på den viden de løbende opnår gennem at engagere sig i konkrete børn og skoleklasser. Lærere kan på den baggrund opleve at skulle *stå til rådighed* for andres ambitioner og ideer – og at blive splittet af parternes konfliktuelle perspektiver på deres opgaver. Samtidig er samarbejde med mange parter, der har forskellige perspektiver på børns skoleliv, en del af læreres hverdag og en del af at udvikle handlemuligheder.

En central pointe er, at lærere dagligt arbejder med at udvikle betingelser for at tage del i og bidrage i undervisningssituationer i samarbejde med elever, men de forståelsesmæssige, organisatoriske og ressourcemæssige betingelser herfor kan være yderst vanskelige. De udforskende og samarbejdende aspekter af læreres faglighed synes ofte underkendt i videnskabelige forståelser af lærerfaglighed, i politiske rammesætninger af det lærerfaglige arbejde og i tværprofessionelt samarbejde om børn, som vækker bekymring. Disse aspekter trues yderligere af stræben efter en bestemt orden, effektivitet og ønsker om harmoni i de sociale samspil.

Vi søger her at pege på betydningen af læreres muligheder for at udvikle *lærerfaglig rådighed* i samarbejde med elever for herigennem at skabe betingelser for læringsfællesskaber og mangfoldige deltagelsesmuligheder. På den måde kan situeret ulighed i skolen siges at knytte sig tæt til et demokratisk rådighedsproblem i skolen, der både handler om nogle elevers manglende mulighed for, og legitimitet til, at øve indflydelse på betingelser for deltagelse i skolens sociale undervisningssituationer – og om læreres vanskelige betingelser for at udvikle deres indsigt i, og samarbejde med elever om at håndtere de konflikter, dilemmaer og modsætninger, der karakteriserer deres faglige opgaver.

Udforskende og samarbejdende faglighed

Læreres arbejdslivsførelse er, som vi har tilstræbt at vise ovenfor, produktiv (skabende) og processuel og nødvendigvis også baseret på *ufuldstændig viden* om skolens situerede dilemmaer, modsætninger og processer og dermed også relevansen af, og de sociale betydninger af, forskellige måder at håndtere disse. Aktuelle

klassedynamikker, elevernes deltagelsesmåder, samspil og modspil samt det konfliktsamarbejde om skolen (særlig med og mellem forældre) og også de skolepolitiske vinde rummer almene træk, som lærerne har erfaringer med, men som også er i historisk foranderlighed og løbende må udforskes.

Tvivl, nysgerrighed og udforskning der bidrager til at overskride eller bekræfte læreres viden, er centralt for at udvikle relevante handlemuligheder og deltagelsessammenhænge. Udvikling af børn og unges betingelser for deltagelse i skolen er fra et lærerperspektiv netop tæt koblet til udforskning af situerede samspil, processer og problemanalyse (Mardahl-Hansen, 2021). Sådanne udforskende processer har vi arbejdet med som *hverdagens lærerfaglige analyser* (Højholt og Mardahl-Hansen 2021). De lærerfaglige analyser udtrykker potentielt en (større eller mindre) åbenhed overfor undervisningssituationens differentierede sociale betydninger og betingelser, som ikke er 'åbenlyse' eller umiddelbart iagttagelige, for fx besøgende forskere som os, men baserer sig på læreres kendskab til de involverede børn, deres erfaring, nysgerrighed og udforskning af sammenhænge på tværs af situationer i skolen og børn og unges øvrige livssammenhænge.

Læreres hverdagslige analyser er således udtryk for en optagethed af at udforske og håndtere de både personlige og sociale betydninger af de måder, skolens konflikter, dilemmaer og modsætninger udspilles i hverdagslivet i skolen i konkrete situationer og over tid. De lærerfaglige analyser af og i hverdagslivet er potentielt afgørende for at overskride marginalisering og udskillelse, netop fordi de rummer potentiel viden om, hvordan skolens processer, dilemmaer og problemer kan stille sig som personlige livsførelsesudfordringer for nogle børn.

Både for at opnå viden om hvad de handler ind i, for at deres handlinger kan få de tilsigtede betydninger og for at få undervisningspraksis til at fungere for mange forskellige deltagere er lærere ganske afhængige af at kunne samarbejde med deres elever og de mange involverede parter omkring en skoleklasse. Udover selv at samarbejde med en mangfoldighed af parter med forskellige perspektiver må de desuden facilitere at elever kan samarbejde med hinanden og at forældresamarbejdet om en klasse fungerer nogenlunde – konflikter i og om undervisningen udgør fundamentale betingelser for at kunne udøve lærerfaglighed og for at kunne arbejde med deltagelsesbetingelser i læringsfællesskaber.

Artiklens analyser af situeret lærerfaglighed har, som nævnt, afsat i et begreb om situeret ulighed, der fremhæver betydningen af børn og unges situerede betingelser for at tage del i og bidrage til skolens læringsfællesskaber. Ulighedsskabende

processer i skolen hænger på den måde tæt sammen med blandt andet organiseringer af undervisningssituationer, manglende samarbejdsmuligheder og nogle børn og unges manglende muligheder for at forhandle og forandre deres position i fællesskabet og yde indflydelse på de fælles deltagelsesbetingelser. 'Forskellighedens muligheder' i skolen (Madsen, 2023) er betinget af læreres muligheder for at udvikle undervisningssituationer, undervisningsformer og forventninger til deltagelse på måder, der muliggør situerede sammenhænge i børns liv og i undervisningspraksis. Det indebærer (blandt andet), at undervisning må være fokuseret og styret og på samme tid undersøgende og fleksibel i forhold til de specifikke sociale mulighedsbetingelser. Der er behov for at slå for, stille gode betingelser for, styrke og udvikle yderligere viden om læreres hverdagslige analyser af børn og unges sociale betingelser. Ikke mindst fordi det netop er gennem indsigt i skolens sociale processer og sammenhænge vi kan få øje på og arbejde udviklende med situeret ulighed og eksklusion i skolen (Højholt og Mardahl-Hansen, 2021).

Aktuelt ser vi en bevægelse henimod en afstandtagen til ideer om faglighed som udtryk for teknisk didaktik og i højere grad at ville medtænke praksis i uddannelse, forskning og begrebsudvikling (blandt andet formuleret som en ambition om 'praksisnærhed'). En sådan bevægelse må tage højde både for Schöns kritiske projekt og kritikken og videreudviklingen heraf – herigennem også opgøret med hierarkiske vidensopdelinger, reduktionisme og forenklinger og implementeringer af udefrakommende 'løsningsteknikker'. For at overskride den udpegnings- og individualiseringstendens som kendetegner forståelser og indsatser i relation til ulighed i uddannelse, er der brug for at tænke lærerfaglighed på nye måder, som understøtter at arbejde udforskende og udviklende med sammenhænge mellem den enkeltes subjektive måder at håndtere skolelivets mangesidede opgaver udfordringer og konflikter, fællesskabets sociale muligheder og indholdet i og organiseringer af undervisningspraksis.

Som nævnt i indledningen finder vi, at betingelserne for at forene mange modstridende hensyn – både forbundet til 'sagens indre modsætninger' og forbundet til en mangfoldighed af forskellige deltagere og perspektiver på sagen – har betydning for skolepolitiske processer (se også Røn Larsen & Stanek 2024). De skolepolitiske processer handler fx om, hvordan skolen udvikler sig, hvad den kommer til at handle om – dens indhold – og om hvem der kan være en del af dens udvikling og have indflydelse på dens hverdag. De politiske aspekter hentyder altså både til fordeling af rådgivning, adgang til skolelivets sociale ressourcer, prioriteringer og indhold i fag og fællesskaber. Forståelser for lærerfaglighed og læreres samfundsmæssige opgaver har herved betydning for hverdagslivets situerede ulighed.

Referencer

- Andersen, I. G. (2016). *Unequal Learning Opportunities in the Classroom: Family Resources, Institutional Contexts, and Inequality of Educational Opportunity*. Ph.d. thesis. Københavns Universitet, Sociologisk Institut.
- Axel, E. (2011). Conflictual cooperation. *Nordic Psychology (Online)*, 20(4), 56-78. <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000045>
- Axel, E. (2020). Distributing resources in a construction project: Conflictual co-operation about a common cause and its theoretical implications. *Theory and Psychology*, 30(3), 329-348. <https://doi.org/10.1177/0959354320919501>
- Axel, E., & Højholt, C. (2019). Subjectivity, Conflictuality and Generalization in Social Praxis. I C. Højholt, & E. Schraube (red.), *Subjectivity and knowledge : Generalization in the psychological study of everyday life* (s. 23-40). Springer. *Theory and history in the human and social sciences*
https://doi.org/10.1007/978-3-030-29977-4_2
- Bengtsson, J. (1995) What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education, *Teachers and Teaching*, 1:1, 23-32, DOI: 10.1080/1354060950010103
- Biesta, G.J.J. (2015). What is education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, Vol. 50, Nr 1
- Bruselius-Jensen, M., Sørensen, N.U. & Nielsen, K.T. (2021). *Kan ungefællesskaber gøre ondt? Kortlægning af unges relationer med hinanden og deres betydning for den sociale trivsel og mistrivsel*. CEFU. AAU.
- Carr, W. (2006): Education without Theory, i *British Journal of Educational Studies*, Vol 54, No 2.
- Dreier, O. (1996). Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. In U.J. Jensen, J. Qvesel & Andersen, P.F. (eds.), *Forskelle og forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning* (pp. 113-140). Aarhus: Philosophia.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press
- Dreier, O. (2016). Conduct of everyday life: Implications for critical psychology. In E. Schraube & C. Højholt (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 15–33). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Gulbrandsen, L.M. (1998). *I barns dagligliv. En kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis over 800 meta-analyses relation to achievement*. Routledge.
- Helsby, G. (1999). *Changing Teachers' Work*. Changing Education. Open University Press

- Holzcamp, K. (1998) Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. Nordiske Udkast. Nr 2, s.3-31
- Holzcamp, K. (2013). Missing the point. Variable psychology's blindness to the problem's inherent coherences, i E. Schraube & U. Osterkamp (red.). Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzcamp. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Højholt, C. (1996). Udvikling gennem deltagelse. I C. Højholt, & G. Witt (red.), Skolelivets socialpsykologi: nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver Unge Pædagoger. Unge Pædagogers serie Nr. 60
- Højholt, C. (2016). Situated Inequality and the Conflictuality of Children's Conduct of Life. I E. Schraube, & C. Højholt (red.), Psychology and the conduct of everyday life (s. 145-163). Routledge.
- Højholt, C. (2022). Conflictuality and situated Inequality in Children's School Life. Children's Geographies, 20(3), 297-310.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1817335>
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2011). Forskningsamarbejde og gensidige læreprocesser. I C. Højholt (red.), Børn i vanskeligheder: - Samarbejde på tværs (s. 207-237). Dansk Psykologisk Forlag.
<http://www.dpf.dk/Item.aspx?Department=5&Category=22&Item=3404>
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2018). Children Participating and Developing Agency in and Across Various Social Practices. I M. Flear, & B. van Oers (red.), International Handbook of Early Childhood Education (Bind 2, s. 1581-1598). Springer. Springer International Handbooks of Education Series
https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_82
- Højholt, C., & Poulsen, C. H. (2023). Konflikter og situeret ulighed i skolens læringsfællesskaber. In E. Skibsted, & O. L. (Eds.), Pædagogisk Psykologi i læreruddannelsen (pp. 238 - 249). Akademisk Forlag
- Højholt, C., & Mardahl-Hansen, T. (2021). Observationer af skolens sociale situationer: om at få øje på ulige betingelser for deltagelse i fællesskaber. Unge Paedagoger, 2021/1, 29 - 46.t
- Højholt, C., & Røn Larsen, M. (2021). Fællesskaber og situeret ulighed – om børns betingelser for indflydelse og udvikling af livsførelse. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 58(2).
- Højholt, C & Schraube, E. (2016). Introduction: Toward a Psychology of Everyday Living, i Schraube, E & Højholt, C (red) Psychology and The Conduct og Eeveryday Life. Routledge, 1-14.
- Højholt, C., & Schwartz, I. (2018). Elevsamspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskaber. I C. Højholt, & D. Kousholt (red.), Konflikter om børns skoleliv Dansk Psykologisk Forlag.
- Juul Jensen, U. (1999). Categories in Activuty Theory: Marx's Philosophy Just-in-time', i Chaiklin, S et al (red): Activity Theory and Social Practice. Aarhus University Press.

- Juul Jensen, U. (2001). Mellem Social Praksis og Skolastisk Fornuft, i Temaer I Nyere Fransk Filosofi, 195-218.
- Kelly, S. & Carbonaro, W. (2012). Curriculum tracking and teacher expectations: Evidence from discrepant course taking models. *Social Psychology of Education*, 15, 271–294.
- Kinsella, E. A. (2009). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. In *Nursing Philosophy*, 11, pp. 3-14. Blackwell Publishing.
- Kirkegaard, P. O. (2016). Refleksion i professionsuddannelserne. *CEPRA-Striben*, (20), 80–87. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n20.199>
- Krejsler, J. B. (2014). Når de nye sociale teknologier sætter kursen. I Krejsler, J. B. og Moos, L. (red). *Klasseledelsens dilemmaer – fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo, s. 320-339.
- Laursen, P. F. (2020) *Didaktiske revolutioner - undervisningens historie*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life - Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge University Press
- Madsen, C. D. (2023). *Anderledes end de andre? - en analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv*.
- Mardahl-Hansen, T. (2018a). *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen*. Ph.d.afhandling, Roskilde Universitet
- Mardahl-Hansen, T. (2018b). *At skabe betingelser for børn og unges læring. Bidrag til en diskussion om lærerfaglighed og undervisning*. I C. Højholt, & D. Koussholt (red.), *Konflikter om børns skoleliv* Dansk Psykologisk Forlag.
- Mardahl-Hansen, T. (2021). *Tættere på hvad?! Udforskende samarbejde mellem PPR og lærere. Ledelse i Morgen*.
- Moos, L. (2013). *Diskurser og styringslogikker I kampen om demokratisk dannelse*. I Krejsler, J. B. og Moos, L. (red). *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo, s. 195- 212.
- Mørck, L.L. & Nissen, M. (2005). *Praksisforskning: Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden*. Jensen, T. B. & Christensen, G. (red). *Psykologiske & pædagogiske metoder : Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag, s.123-154.
- Mørck, L. L., Schwartz, I., Christensen, T. W., & Nissen, M. (2023). *Introduktion: Fællesskabende praksisser som rekontekstualisering af hjælp*. I *Fællesskabende praksisser* (s. 13-28). Frydenlund Academic.
- Nordenbo S. E (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole – Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet Oslo*. [Teacher competences and pupils' learning in kindergarten and school – A systematic review carried out for the Ministry of Education, Oslo], Danmarks

- Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- OECD (2011). *Teachers matter: Attracting, Developing and retaining Effective Teachers*. Pointers for Policy Development. Paris: OECD.
- Plauborg, H. (2016); *Klasseledelse gentænkt*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Priestley, M., G. Biesta og S. Robinson (2015). *Teacher agency. An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Ratner, H. (2013). *Inklusion- dilemmaer i organisation, profession og praksis*. Akademisk Forlag
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press, Oxford.
- Schmidt, M. C. S. (2015). Samme side af samme mønt – om sociofaglig inklusion i matematikundervisningen. *Gjallerhorn*, (21), 116-120.
- Schwartz, I. (2019). Problemers sociale udviklingshistorie: elevperspektiver på inklusion. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2), 85-101.
- Schön (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schön (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.
- Stanek, A. H., Røn Larsen, M. & Mikladal, S. S. (2018). *Små børns hverdagsliv – situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje*. Frydenlund Academic.
- Larsen, M. R., & Stanek, A. H. (2024). *Situated Pedagogy in Danish Daycare - The Politics of Everyday Life*. *Social Sciences*, 13(2), Artikel 118. <https://doi.org/10.3390/socsci13020118>
- Tybjerg, G (2023). "Unge og ulige deltagerbetingelser i udskolingen". Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet