

KONCEPTERS KRITISKE POTENTIALER I TVÆRPROFESSIONELT SAMARBEJDE OM BØRNS FÆLLESSKABER

Af Christoffer Granhøj Borring¹ & Gry Marie Tybjerg²

Denne artikel handler om, hvordan professionelle samarbejder om børns fællesskaber i skolen, når pædagogiske koncepter inddrages som rammesætning. Artiklen tager afsæt i kritisk psykologi og social praksisteori og analyserer ud fra to empiriske cases, hvordan arbejdet med koncepter kan bidrage til praksisudvikling. Vi peger på koncepters kritiske potentialer, når professionelle og børn i skolen sammen forhandler koncepterne ved at sætte det hverdagsliv, de i forvejen er ved at udvikle, i forgrunden. Når koncepter bidrager til at forbinde forskellige professionelles fagligheder på tværs af børns institutionelle hverdagsliv, kan de potentielt gennem kritisk stillingtagen understøtte udviklingen af nye faglige handlemuligheder i samarbejdet om sammenhængende og tværkontekstuelle problemstillinger.

Nøgleord: tværprofessionelt samarbejde, Pædagogiske koncepter, børns fællesskaber, kritisk psykologi.

Keywords: interprofessional Collaboration, Pedagogical methods, Children's communities, critical psychology.

1. Indledning

Både i kommunale og politiske strategier, forskning og praksis er der tendenser mod, at udviklingen af børns fællesskaber bliver set som løsningen på problemer i skolen. De senere år har skolen og dens hjælpesystemer, såsom inklusionscentre med ressourcepersoner og PPR, fået en mere tværprofessionel sammensætning, og samarbejde om børns deltagelse i fællesskaber bliver ofte fremhævet som afgørende for at lykkes med at udvikle

1 Christoffer Granhøj Borring er ph.d. og cand.pæd. i pædagogisk psykologi og ansat som adjunkt på UCL, Erhvervsakademi og Professionshøjskole i forskningsprogrammet Inklusion og Hverdagsliv ved Center for Anvendt Velfærdsforskning, e-mail: cghal@ucl.dk.

2 Gry Marie Tybjerg er ph.d., lærer, cand.pæd. i pædagogisk psykologi og ansat som lektor på UCL, Erhvervsakademi og Professionshøjskole som programleder i forskningsprogrammet Inklusion og Hverdagsliv ved Center for Anvendt Velfærdsforskning, e-mail: gmth@ucl.dk.

skolen (Mardahl-Hansen, Schwartz & Tybjerg, 2020; Tybjerg & Mardahl-Hansen, 2024). Historisk har tværprofessionelt samarbejde været rettet mod enkelte børn, mens fokus i dag i højere grad rettes mod børns fællesskaber i ambitionerne om at udvikle deltagelsesmuligheder i den almene skole (Borrington, 2024; Madsen, 2023). Disse aktuelle bestræbelser kan forstås som et forsøg på at overskride historiske individualiseringsproblematikker i skolen, hvor problemstillinger forstås som iboende børn, og hvor hjælpesystemers primære opgave bliver at bidrage til vurderinger af, om børn skal gå på almen- eller specialpædagogiske skoler (Borrington, 2021; Højholt & Kousholt, 2018; Røn Larsen, 2011). Ligeledes er der bredere tendenser mod at inddrage programmer, koncepter, metoder og interventioner i det tværprofessionelle samarbejde i skolen, hvor samarbejdet rammesættes af på forhånd definerede manualer, procedurer og retningslinjer (Dahlbæk, Gade & Christensen, 2023; Aabro, 2016). Eksempler er Positiv Adfærd i Læring & Samspil (PALS) (Laursen, 2013) som kan forstås som et koncept til at håndtere problemstillinger knyttet til børns adfærd i skolen eller LP-modellen (Wick, 2013), som inddrages for at håndtere problemstillinger knyttet til skoleprofessionelles analyse af egen praksis. "Den Gode Stol" kan ligeledes begribes som et koncept til at håndtere problemstillinger i børns fællesskaber i skolen og beskrives som et socialpædagogisk spil til at arbejde med børns sociale kompetencer og dynamikker (Nielsen, Dalgaard & Senger, 2013). Endnu et eksempel er Cooperative Learning, der retter sig mod udviklingen af undervisningsaktiviteter og faglige gruppedynamikker i klasserummet (Buchardt & Laursen, 2013). Koncepter har samtidig med dets forøgede udbredelse været genstand for kritik (Dahlbæk et al., 2023; Stanek, 2022; Aabro, Larsen & Pedersen, 2017). Flere forskere har knyttet konceptinddragelsen til udviklingen af en decideret "programinvasion" eller "projektitis" i professionelles arbejde i daginstitutioner og skoler (Englund & Englund, 2012; Pettersvold & Østrem, 2019a). Englund, Englund, Engström og Engström (2009) beskriver, at det er uklart, hvem der efterspørger koncepter, og hvorfor de opleves som nødvendige. Flere steder er det fremhævet, at skolepolitiske, forvaltningsmæssige og institutionelle organiseringer bidrager til, at koncepterne ofte besluttet, finansieres og udvikles langt væk fra de professionelle, børn og unge, som de skal gøre noget for (Borrington, 2024; Pettersvold & Østrem, 2019a). Dahlbæk et al. (2023) har ligefrem kaldt konceptbaseret pædagogisk arbejde i skolen for ironisk, da vi taler om vores samfund som "hyperkomplekst", og på samme tid forsøger at håndtere problemstillinger ud fra en logik om, at de kan tæmmes og ordnes ved at inddrage forskellige koncepter (se også Kristensen, Dahlbæk & Andersen, 2022).

1.1 Koncepters betingelsessættende karakter?

I denne artikel er vi nysgerrige på at undersøge, hvordan koncepter får betydning for tværprofessionelt samarbejde om børns fællesskaber, og hvilke betingelser de bidrager til at udvikle for børn og professionelle i

skolen. Vi er derfor optagede af at analysere pædagogisk arbejde rettet mod børns fællesskaber, som tager afsæt i på forhånd definerede rammer. Terminologisk omtales dette blandt andet som programmer, projekter, metoder, interventioner og kontekstafhængige løsninger (Pettersvold & Østrem, 2019b; Aabro et al., 2017). I denne artikel anvender vi betegnelsen koncept og er inspireret af følgende definition (Réol, 2022, s. 32):

Et koncept er ifølge ordbogen “en grundlæggende idé eller plan for et produkt”. Pædagogiske koncepter kan sammenlignes med pædagogiske opskrifter [...]. Koncepter er kendetegnet ved et intentionelt aspekt: De virker. Eller rettere: De lover effekt, under forudsætning af at teknikker og metoder forfølges loyalt [...].

Med inspiration i Reol bruges *koncept* således til at beskrive samarbejde mellem professionelle i skolen, der er rammesat ud fra nogle – mere eller mindre – på forhånd definerede arbejdsgange og procedurer, og som undervejs bliver styrende for, hvordan samarbejdet udfoldes på måder, så de følges loyalt. Ikke alle interventioner og metoder i skolen beskrives som udgangspunkt som koncepter, men de kan komme til at udvikle en *konceptuel karakter*, hvis måden, de inddrages på, styres efter på forhånd definerede manualer og procedurer og dermed i mindre grad knytter sig til udviklingen af den konkrete kontekst, de skal virke i. Vores fokus er således rettet mod, hvordan tværprofessionelt samarbejde organiseres og udfoldes i skolens praksisser, når professionelle arbejder konceptuelt med børns fællesskaber. Det betyder, at forskellige programmer, metoder, interventionsformer, principper og organiseringer af samarbejde kan anvendes konceptuelt, også selvom de som udgangspunkt måske ikke er udviklet som koncepter med på forhånd definerede og fastlåste procedurer.

Diskussioner om konceptbaseret pædagogisk arbejde handler ofte om, hvorvidt koncepter er virksomme, hvis de er evidensbaseret, eller om de helt skal forlades til fordel for de professionelles dømmekraft (Borring, 2024; Dahlbæk et al., 2023; Hedegaard-Sørensen, 2022; Aabro, 2019). På den måde står vi tilbage med begrænset viden om, *hvordan* de professionelles arbejde med konceptbaseret pædagogik i praksis kan få betydning for deres betingelser for at arbejde med børns fællesskaber på forskellige måder. Koncepter tilbyder på den ene side nogle på forhånd definerede organiseringer og procedurer for samarbejdet, der er udviklet gennem mange parters akkumuleringer af viden og erfaringer. På den anden side er de heller ikke one-size-fits-all-løsninger på komplekse og sammensatte problemstillinger, der ofte udspiller sig på tværs af steder i børns hverdagsliv. Dette leder os derfor til at udforske, hvordan koncepter inddrages i to forskellige kontekster, og hvordan professionelle sammen forholder sig til og tilpasser koncepterne i forhold til de problemstillinger, de skal bidrage til at håndtere.

I det kommende afsnit introducerer vi til begreber, der kan hjælpe med at udvikle forståelser for, hvordan og hvilke betydninger det får for de professionelle, når koncepter inddrages i arbejdet med børns fællesskaber. Dette indebærer forståelser af modsætningsforholdet mellem, at koncepter både ser ud til at kunne inspirere professionelle, samtidig med at de kan komme til at indskrænke professionelles betingelser og styre arbejdet med børns fællesskaber på ufleksible måder. I udfoldelsen af disse analyser tager vi udgangspunkt i to empiriske cases fra to forskellige afsluttede og igangværende forskningsprojekter, som vi har været og er involveret i (Borring, 2024; Røn Larsen et al., 2023). Begge projekter tager afsæt i en praksisforskningstradition (Holzkamp, 2005; Huniche & Christensen, 2023; Højholt & Schraube, 2016; Kousholt & Højholt, 2011). For begge cases gælder, at de handler om konceptbaseret tværprofessionelt samarbejde om børns fællesskaber i skolen. Afslutningsvis diskuterer vi, hvordan konceptbaseret tværprofessionelt samarbejde kan bidrage til praksisudvikling og nye faglige handlemuligheder i skolens sociale hverdagsliv. I den optik forhandles og udvikles koncepter således kontinuerligt i de praksisser, de bringes ind i og ud fra, hvordan de tildeles relevans og udvikles i samarbejdet om konkrete problemstillinger.

2. Teoretisk forståelsesgrundlag

Vores teoretiske afsæt trækker på socialpraksisteori og kritisk psykologi, der filosofisk tager udgangspunkt i den dialektiske materialisme (Dreier, 1979; Holzkamp, 2005; Lave, 2019; Vianna & Stetsenko, 2014). Dette udgangspunkt betoner et gensidigt udviklingsforhold mellem subjekters deltagelse og samfundsmæssige strukturer, som udvikles og drives frem gennem modsætninger i de konkrete sociale praksisser, subjekter deltager i. Professionelle i skolen må i den forstand forstås som mere end bærere og udøvere af de aktuelle tendenser mod koncepters indtog i arbejdet med børns fællesskaber i skolen. De professionelle forholder sig til de rammesætninger, koncepterne tilbyder, for at få dem til at spille sammen med alt det andet arbejde, der allerede er i gang i skolens praksisser. Koncepter kommer på den måde altid ind i et igangværende hverdagsliv i skolen, som koncepterne ikke kan “standse og ordne” ud fra en “teknisk rationalitet” (Schön, 1983, 1991), hvor skoleproblemer entydigt kan tæmmes og ordnes med de rette værktøjer. I stedet er sociale praksisser kontinuerligt i udvikling, når børn og professionelle deltager i produktionen og reproduktionen af dem (Lave, 2019; Marx, Engels & Arthur, 2001; Ollman, 2003). Det betyder, at koncepter kontekstualiseres, alt efter hvad børn og professionelle i forvejen er ved at udvikle, og hvordan de oplever det meningsfulgt at tage del i disse praksisser. Denne dialektiske udviklingsforståelse får samtidig den betydning, at selvom et koncept inddrages i én pædagogisk

praksis, er det en ontologisk umulighed, at det kan reproducere på samme vis i andre sociale praksisser (lignende pointe er fremhævet om standarder hos Nissen, 2016 og om interventioner hos Dreier, 2014). I vores teoretiske udgangspunkt ligger således en implicit kritik af forståelsen af koncepter som one-size-fits-all-løsninger, der kan overføres i en ren idéform og som en manual for praksis (lignende kritik fremført hos Hedegaard-Sørensen, 2022; Højholt & Røn Larsen, 2016; Aabro et al., 2017). I stedet vil koncepter udvikles og overskrides gennem mange parter deltage, som fx børn, skoleprofessionelle og PPR, i deres samarbejde om at udvikle praksis. Heri ligger den grundantagelse, at professionelle *altid* intervenserer ud fra forskellige forståelser, metoder og erfaringer, og at den daglige praksis i skolen kontinuerligt er under udvikling. Koncepter vil på den måde få forskellige betydninger og udvikles forskelligt, alt efter hvilke konkrete praksisser og sammenhænge de inddrages i. I denne optik bliver tværprofessionelt samarbejde med afsæt i koncepter i skolen således ikke entydigt til spørgsmål om, at de skal implementeres ud fra de på forhånd stillede rammer, manualer eller procedurer. I stedet bliver spørgsmålet, hvordan pædagogiske koncepter kan kontekstualiseres på måder, der inspirerer til nye handlemuligheder og skaber udvidende betingelser for professionelle i alt det arbejde, der allerede er i gang i og på tværs af skolen.

2.1 At få blik for det historiske i det situerede tværkontekstuelle hverdagsliv

I vores senere analyser af de to cases fremgår det, at det konceptbaserede tværprofessionelle samarbejde kan få svært ved at få greb om komplekse og sammenhængende problemstillinger udviklet på tværs af skole, hjem og fritid. Dette hviler på en teoretisk forståelse af, at børn og professionelles deltagelse i skolen er gensidigt forbundne, ligesom de forskellige sociale praksisser, som børn og professionelle ellers lever deres liv i, er forbundet til hinanden (Axel, 2011; Højholt & Kousholt, 2018; Ollman, 2015). Det betyder, at børns deltagelse i skolens fællesskaber også knytter sig til børnenes deltagelsesmuligheder mange andre steder på tværs af deres hverdagsliv. Disse andre sammenhænge får betydning for deres handlemuligheder i skolen, ligesom processer i skolen får betydning for børnenes muligheder for fx at tage del i deres fritidsliv og i SFO, som vi vil vise senere. På den måde er subjekters mange forskellige tværkontekstuelle handlesammenhænge vævet sammen og udgør deres situerede betingelser for deltagelse i skolens fællesskaber.

Børns og professionelles betingelser i skolelivet og for at udvikle fællesskaber kan vi forstå som knyttet til deltagelse på tværs af sammenhænge, ligesom de også udvikles på baggrund af skolen som en samfundsmæssig institutionel praksis. Skolen er et særligt sted, der historisk bidrager til at udvikle nogle modsætningsfyldte sagsforhold, som børn og professionelle

på konfliktuelle måder er sammen om (Højholt & Kousholt, 2018; Tybjerg, 2023). Det kan for lærere fx opleves dilemmafyldt både at skulle arbejde med “at udfordre alle elever, så de bliver, så dygtige de kan” (Undervisningsministeriet, 2024), og samtidig arbejde med inklusion ved implementering af nye skolereformer, inklusionslovgivning, kommunale strategier og dertilhørende forskellige indsatser og interventioner. For at begribe historiske samfundsmæssige betydninger for professionelles konkrete betingelser for samarbejde, og herunder for at inddrage og arbejde med koncepter, henter vi inspiration i Lave og Hollands begreb om “history of the present”. Her beskriver de, hvordan sociale praksisser og subjekters betingelser er historisk forankrede, og hvordan denne udvikling er “brought to the present (...) to local, situated practice” (Holland & Lave, 2001, s. 5). Lave (2019) peger på, at historisk samfundsmæssige betingelser viser sig situeret og får konkret betydning for subjekters deltagelse i sociale praksisser. Det betyder, at en politisk historisk udvikling af skolen og dens hjælpesystemer får betydning for professionelles konkrete betingelser for at deltage i samarbejde om børns fællesskaber, samt hvorfor og på hvilke måder koncepter inddrages.

2.2 Et begreb om subjekters deltagelseshistorik

Ud over en optik på det tværkontekstuelle hverdagsliv og skolen som særlig historisk samfundsmæssig institution finder vi det ligeledes betydningsfuldt at rette fokus mod børns og professionelles subjektive erfaringer knyttet til at deltage i og på tværs af sociale praksisser. Her trækker vi på Borrings (2024) (videre)udvikling af Dreiers deltagerbanebegreb (Dreier, 1999, 2009) i et begreb om *deltagelseshistorik*, der kan hjælpe os til på dialektiske måder at fremanalysere de professionelles forskellige betingelser og begrundelser knyttet til konceptbaseret samarbejde. Som vi senere vil vise, kan de professionelle i vores cases komme til at opleve begrænsede handlemuligheder, når deres egen historie med at forstå og forandre den sociale praksis glider ud af arbejdet med børns fællesskaber, og konceptet bliver styrende. I udviklingen af begrebet deltagelseshistorik er Borring inspireret af Schwartz’ (2019) begrebssætning om *problemers sociale udviklingshistorie* til at begribe, hvordan problemstillinger i skolen har en historik, som mange forskellige parter har bidraget til udviklingen af, og som betyder, at den enkeltes deltagelseshistorik både er fælles, samtidig med at den opleves og begrundes subjektivt. Subjekters deltagelseshistorik sætter således de professionelles erfaringer i fokus som en del af deres begrundelser for, hvordan de forhandler og udvikler koncepterne i det tværprofessionelle samarbejde. Professionelles handlemåder er dermed både forankret i et fælles hverdagsliv i skolen, men de er også udviklet på baggrund af ofte mange subjekters fælles og forskellige deltagelseshistorikker med at håndtere problemstillinger i og på tværs af praksisser.

3. Analyser af konceptbaseret samarbejde om børns fællesskaber i skolen

Den første case tager udgangspunkt i et ph.d.-projekt om samarbejdet mellem skolen og PPR rettet mod at udvikle børns fællesskaber både fra skole- og PPR-professionelles perspektiver (se Borring, 2024). I denne case inddrages forumteater (FT), der er en teaterinspireret interventionsform, som teoretisk tager afsæt i kritisk pædagogik, hvis intention er at bidrage til at overskride undertrykkelse i samfundet gennem at skabe kritisk bevidsthed om sociale, politiske og økonomiske forhold og fremmedgørende strukturer (Freire, 2017). FT inddrages i skolen til at arbejde med børns konflikter, hvor en aktuel problemstilling “performes” som et skuespil, der ender et sted, hvor konflikten er på sit højeste. Herefter skal børn byde ind med mulige løsninger på konflikterne. Disse indspil kan spilles af publikum, eller de kan formidles mundtligt (se fx Hammond, 2015; Wagner, 2011). I denne specifikke case analyseres FT som et koncept, da det bliver inddraget konceptuelt på måder, hvor rammer og procedurer bliver styrende for, hvordan samarbejdet organiseres og udvikles i praksis.

3.1 Konflikter i en 3.-klasses fællesskaber – case 1

I en 3.-klasse har der i flere år været mange konflikter blandt børnene, og PPR er kaldt ind for at samarbejde med klassens lærere. Lærerne beskriver, at drengene er meget grove ved hinanden, hvilket har “smittet af” på resten af børnene, og at det ofte er ubehageligt at være i klassen for børn og professionelle. Problemstillingerne knytter sig både til frikvartererne, hvor drengene nogle gange kommer op at slås, ligesom konflikter og skænderier følger børnene ind i klassen. Lærerne fortæller, at de har forsøgt med mange forskellige indsatser, men at de ikke oplever, at det bidrager til at håndtere konflikterne. En lærer fortæller: “Vi har prøvet alt, men intet virker.” Ifølge de to klasselærere er konflikterne mellem børnene forskudt til også at være mellem forældrene. På Facebook har der været hårde diskussioner om, hvilke børn der er skyld i konflikterne, og hvilke børn nogle forældre mener “burde forflyttes til specialskoler”. Lærerne beskriver derudover flere problemstillinger knyttet til en dreng i klassen, som de ikke ved, hvordan de skal støtte. De fortæller, at drengen ofte er involveret i konflikterne, og at han har svært ved at deltage i undervisningen. Til det indledende møde mellem skolen og PPR drøftes konflikterne i klassen, hvorefter PPR-konsulenten skriver følgende tre problemstillinger på en tavle: 1) “drengen”, 2) “børnenes fællesskaber og klassekultur” samt 3) “forældrekonflikter”. Til mødet spørger PPR-konsulenten lærerne, hvad de kunne tænke sig i forhold til PPR’s støtte. En af klasselærerne svarer, at PPR skal “fikse det”. PPR-konsulenten responderer, at PPR ikke kan fikse problemer i skolen, men at de i samarbejde med lærerne kan arbejde med børns fællesskaber frem for

enkelte børn. Dette begrundes de med, at PPR har erfaring med, at fællesskabsarbejdet “virker”. Problemstillingerne vedrørende det enkelte barn og konflikterne mellem forældrene drøftes ikke yderligere, men PPR-konsulentten påpeger, at hvis det lykkes dem at arbejde med børnenes fællesskaber, vil det også række ind over de andre problemstillinger. Til mødet besluttet det, at den teaterinspirerede intervention Forumteater (FT) skal være rammesættende for samarbejdet.

Inden FT laves med børnene, giver PPR-konsulenterne lærerne en omfattende introduktion til interventionen, dets oprindelse og procedurer. Efter denne metodiske rammesætning drøftes børnenes konflikter i klassen ganske kort. Her spørger PPR-konsulenterne ind til konkrete eksempler på konflikter, som FT kan tage afsæt i. Her nævnes boldbanen som et centralt omdrejningspunkt, da der opstår mange konflikter, ikke kun på selve banen, men også i børnenes overgange fra boldbanen og til klassen. Her beskrives et eksempel, hvor en dreng tager halsgreb på et andet barn. Dette er samtidig den dreng, som lærerne flere gange fremhæver, at de har flere udfordringer med at støtte i klassen. Eksemplet kommer til at udgøre det første skuespil, som fremføres i anonymiseret form af PPR-konsulenterne. I beskrivelserne af de konkrete eksempler på børnenes konflikter omkring boldbanen fortæller de to lærere til mødet, at det fylder meget for børnene, hvem de skal følges med til SFO'en efter skole, der er placeret et stykke væk fra skolens matrikel. Lærerne fortæller, at børnene ofte gennem hele skoledagen kan være optagede af at aftale med andre børn, hvem de skal følges med til SFO'en. De fortæller videre, at børn kan henvende sig grædende til dem i den sidste time, hvis de ikke har nået at lave en “gå-aftale”. Dette forfølges ikke yderligere til mødet, da samtalen i stedet vender tilbage til at fokusere på FT, og hvordan skuespillene kan gøres autentiske i forhold til børnenes konkrete konflikter omkring boldbanen.

FT bliver udført i klassen i tre sessioner a 45 minutter, hvor PPR faciliterer, mens lærerne primært observerer. Imellem sessionerne i klassen afholder lærerne og PPR-konsulenterne møder, hvor erfaringer med FT drøftes, og hvor de planlægger den kommende session. Både til møder samt under udførelsen af selve interventionen i klassen lader det til at være vigtigt for PPR-konsulenterne, at interventionen følger særlige procedurer og retningslinjer. Både lærerne, skolelederen og børnene kommer flere gange med forslag til ændringer eller udvidelser af interventionen, men de afvises af PPR-konsulenterne med svaret om, at det “kan man ikke i FT”.

Som afslutning på forløbet med FT afholdes der et evalueringsmøde, hvor den ene lærer fortæller, at børnene har hygget sig undervejs, men at de samme konflikter og dynamikker mellem børnene, der centrerer omkring den samme dreng i klassen, stadig er aktuelle. De drøfter dog ikke, hvordan de kan samarbejde yderligere, eller hvordan de skoleprofessionelle kan arbejde videre med konflikterne fremadrettet.

3.1.2 Deltagelseshistorik som begrundelse for inddragelse af koncepter

PPR's deltagelse i dette samarbejde kan begrundes i, at deres arbejde i skolen igennem mere end 100 år primært har været rettet mod individuelle børn. Denne problemstilling arbejder flere kommuner aktuelt med at overskride, og i denne kommunale PPR-enhed lægger de mange ressourcer i at udvikle PPR-professionelles deltagelse i skolens praksisser, så fokus i højere grad rettes mod børns fællesskaber. Dette er en aktuell udfordring for de PPR-professionelle, da betingelser i og omkring skolen, som fx handleplaner, PPV'er, indstillingsprocedurer til visitationsudvalg og mødedagsordener, er rettet mod enkelte børn. Dette betyder, at de udvikler forskellige forløb og konceptuelle måder at organisere samarbejdet mellem skolen og PPR om børns fællesskaber, som fx FT og Co-teaching. For at forstå, hvorfor de PPR-professionelle inddrager FT konceptuelt på måder, hvor der er stort fokus på de på forhånd definerede rammer, må de PPR-professionelles deltagelse i samarbejdet kobles til deres deltagelseshistorik og deres ambitioner om netop at udvikle en ny form for samarbejde, der bryder med en historisk form for ageren i skolens praksisser. PPR-konsulenterne beskriver selv, hvordan de er i gang med at udvikle en ny form for samarbejde og PPR-professionalisme, og at dette kræver erfarings- og vidensopbygning. En del af denne erfaringsopbygning handler således om at udvikle og efterprøve koncepter for samarbejde, der kan håndtere og til dels bryde med PPR-enhedens historiske og individualiserede fokus på problemstillinger i skolen.

3.1.3 På forhånd definerede procedurers betingelser

Koncepter indgår ofte som led i bestræbelser på at udvikle evidensbaserede metoder i forskellige hjælpesystemers arbejde i daginstitutioner og skoler (Gravois, 2012; Pettersvold & Østrem, 2019b). I artiklen ønsker vi ikke at analysere evidensbegrebet eller potentielle sammenhænge mellem de koncepter, der inddrages i casene og deres evidensbaserings i forskningsfeltet. I stedet ønsker vi at vise, hvordan evidensbegrebet og dets forskellige afskygninger får betydning og bliver til begrundelser for, hvorfor og på hvilke måder koncepter inddrages i samarbejdet om børns fællesskaber i skolen. Forsknings- og evidensbaserede koncepter bliver ifølge Pettersvold og Østrem (2019a) ofte forstået som kontekstafhængige standarder, der kan overføres på tværs af sammenhænge. Som vi viser i samarbejdet om denne 3.-klasse får forståelserne om kontekstafhængighed den betydning, at lærerne oplever det ufleksibelt i forhold til at udvikle og håndtere de konkrete problemstillinger, de arbejder med. Aabro (2019) beskriver, hvordan evidens kan blive et begreb, der inddrages til at betone forventninger om, at det koncept, der anvendes, vil komme til at virke, hvis det anvendes stringent. Dette får i forståelsen af praksis den betydning, at hvis de professionelle stringent følger procedurer inden for et givent koncept, vil problemstillingerne løse sig. Dette kan ligeledes kobles til forskningsfeltet omkring

samarbejde mellem skolen og PPR, hvori der er udviklet særlige begreber, som fx “intervention integrity/fidelity” til at beskrive, *hvor* stringent der arbejdes med et koncept i praksis, og i hvor høj grad en metodes procedure overholdes loyalt (Borrington, 2024).

I samarbejdet om at udvikle børnenes fællesskaber i casen inddrager PPR-konsulenterne ligeledes evidensbegrebet som argument for, at FT skal være rammesættende for samarbejdet. Dette får tilsyneladende den betydning, at PPR-konsulenterne forsøger at overholde de indledningsvist definerede procedurer loyalt og med fidelitet forstået som at være tro mod konceptet.

3.1.4 Figur-grund-forskydninger

Konflikterne i klassen har stået på i flere år, og både lærerne, pædagogerne i klassen og forældrene har forsøgt at håndtere dem ved at iværksætte mange forskellige indsatser, som fx længerevarende forløb med fokus på børnenes trivsel i klassen, legeaftaler i frikvarterer og læringsmiljøanalyser i SFO'en. Derudover har forældrene på skift fulgt børnene fra skolen til SFO'en. Ad flere omgange har lærerne også arbejdet med konflikterne sammen med børnene gennem “udsagnslege” i klassen, hvor de har opstillet forskellige konflikter, som børnene har skullet tage stilling til. Det store fokus på koncepterne, og loyalitet heroverfor i samarbejdet om FT, lader dog til at få den betydning, at viden og erfaringer udviklet i skolens hverdagsliv i og omkring denne 3.-klasse umiddelbart forstummes og dermed ikke bliver en del af samarbejdet. I dette konceptbaserede samarbejde udvikler der sig derfor en form for *figur-grund-skifte*, hvor fokus i højere grad rettes mod FT's procedurer end de konkrete og mangeartede problemstillinger i klassen.

Alt dette betyder, at FT's konceptuelle inddragelse i dette tværprofessionelle samarbejde i højere grad bliver gjort til spørgsmål om, hvorvidt og i hvor høj grad procedurer overholdes loyalt og med “intervention integrity/fidelity”. Fra lærernes perspektiver opleves det både irrelevant og ufleksibelt i forhold til at arbejde udviklende med PPR om de problemstillinger, de allerede over flere år og på mange måder har arbejdet med at håndtere i skolens hverdagsliv. Som beskrevet foreslår lærerne flere gange, at samarbejdet om FT organiseres på andre måder, end det indledningsvist bliver rammesat, men dette afviser PPR-konsulenterne med, at det “kan man ikke i FT”. Analyseret fra lærernes perspektiver og med et fokus på deres deltagelseshistorik får samarbejdet om FT ikke greb om problemstillingerne i og omkring denne 3.-klasse på måder, der kan gribe ind i det hverdagsliv, konflikterne udspiller sig i, og som skolens professionelle kan inddrage i det videre arbejde. Figuren for samarbejdet bliver dermed i højere grad konceptet FT frem for det hverdagsliv i klassen, som børn og professionelle deltager i.

3.1.5 Problemers tværkontekstuelle forgreninger

Gennem analyser af de skoleprofessionelles deltagelseshistorik er det tydeligt, hvordan konflikterne i denne 3.-klasse har tværkontekstuelle forgrening-

ger, der rækker langt ud over klasselokalet og overgangen mellem frikvartere og undervisningen. Alligevel besluttes det, at der skal arbejdes med, hvad der defineres som “børnenes fællesskab og klassekultur”. Det får den betydning, at den konkrete kontekstualisering af konceptet ikke kommer til at kunne håndtere komplekse og tværkontekstuelle problemstillinger i og på tværs af børns sammensatte hverdagsliv. Problemstillingerne har en lang social udviklings- og håndteringshistorie, hvor mange deltagere har været en del af både udviklingen samt talrige forsøg på at håndtere dem. I interviews med klasselæreren fremgår det, at konflikterne i klassen trækker tråde helt tilbage til før, læreren overtog klasselærerfunktionen i 1. klasse for mere end to år siden. Læreren fortæller, at der både har været udfordringer i skolen og i SFO'en, og at også forældrene har været involveret i at håndtere konflikterne gennem flere år. Ifølge læreren har forældrene været “i krig”, men de har samtidig også forsøgt at samarbejde ved at lave “vagtplaner”, hvor de på skift er mødt op for at følge børnene fra skolen til SFO'en. Derudover fortæller læreren, at nogle forældre tidligere i perioder har opholdt sig på gangen foran klasselokalet i hele skoledage, da deres børn ellers ikke har villet komme i skole. Lærerne har således en omfangsrig deltagelseshistorik med at arbejde med at forstå og håndtere problemstillingerne i og omkring klassen, som umiddelbart ikke bliver forbundet i samarbejdet med PPR. I stedet udtrykker PPR-konsulenten, at hvis fællesskabsarbejdet lykkes for dem, så kan de andre problemstillinger også løse sig. Fra de skoleprofessionelles perspektiver opleves det i forløbet med FT i højere grad, som om problemstillingerne håndteres adskilte, og at PPR dermed bliver en hjælpepraksis, der kun kan inddrages til at støtte dele af sammensatte problemstillinger. Dette synes at få den betydning, at det bliver op til lærerne selv at håndtere de andre “dele” af de sammensatte problemstillinger, der knytter sig til forældrene, det enkelte barn i klassen, fælles konflikter og overgangen mellem skolen og SFO'en. Alt dette får den betydning, at det store fokus på konceptet kommer til at udvikle betingelser for, hvad det tværprofessionelle samarbejde kommer til at handle om, hvis fokus bidrager til begrænsede handlemuligheder for de professionelle i klassen.

3.2 “Mig og mine styrker” i 6. klasse – case 2

Denne case udgøres af empirisk materiale fra forskningsprojektet “Deltagelse og situeret ulighed i børnelivets institutioner” (2023-2026), der bl.a. undersøger, hvordan faglige forskelle kan styrke fælles indsatser i at udvikle og understøtte børn og unges deltagelse i fællesskaber (Røn Larsen et al., 2023). Casen tager afsæt i en 6.-klasse, hvor klassens lærere og professionelle fra det lokale ungdomscenter samarbejder om konceptet “Mig og Mine Styrker” (MMS). Konceptet bliver fremhævet som evidensbaseret viden og som en metode, der bidrager med udvikling af børns socioemotionelle færdigheder, selvindsigt, empati samt sociale kompetencer og bygger på neuro-pædagogik og -psykologi.

En dansk storbykommune har købt MMS, der inddrages i det pædagogiske arbejde i forskellige klasser i kommunen. På et ungdomscenter er nogle klubpædagoger og fritidsvejledere blevet certificeret som instruktører i konceptet med henblik på at føre det ud i kommunens skoler i 6. og 7. klasse. På den lokale skole, som casen følger, er 6. klasse blevet udpeget til forløbet på baggrund af sociale problemer i klassen, såsom mange skift i elevsammensætninger, konflikter og slåskampe i pigegruppen, hvilket har bidraget til utryghed i klassen. Lærerne har længe arbejdet med disse problemstillinger og er i samarbejde med skolelederen blevet enige om at afprøve MMS. Instruktørerne kender i forvejen eleverne i 6. klasse fra ungdomsklubben og fritidsvejledning i ungdomscentret. Undervisningen i konceptet løber over seks undervisningsdage på skolen og indeholder en overnatning i klubben. Klassen arbejder med en lærebog, der på flere måder ligner skolens faglige lærebøger, men opgaverne handler om at træne sociale kompetencer, såsom aktiv lytning og ansigtsudtryk. Mellem opgaverne i bogen skal de unge lave forskellige øvelser, såsom drama- og rollelege, og ifølge en instruktør skal arbejdet med både opgaver i bogen samt de mere praktiske øvelser bidrage til at styrke klassens fællesskaber.

Den tredje dag indledes med, at de unge finder deres bøger frem og går ned i et andet lokale, der er indrettet til skolens arbejde med MMS. Lokalet ligner andre klasselokaler med bordene placeret i en hestesko, men har mere plads på gulvet til de kropslige aktiviteter. På væggene hænger plakater fra MMS, der illustrerer forskellige modeller og øvelser, der fx viser, hvad empati er, og hvordan det kan trænes. Klasselæreren er med hele dagen og hjælper undervejs med gruppedannelser og konflikthåndtering, mens instruktørerne underviser og gennemfører dagens program. De unge skal indledningsvist op foran tavlen og vise de andre, hvilket humør de er i. De andre skal gætte humøret, og de griner sammen. Efter de indledende øvelser skal klassen arbejde med opgavebogen. En af instruktørerne fortæller i en pause, at de er opmærksomme på løbende at tilpasse mængden af opgaver, alt efter, hvad der er energi til, og hvordan klassen fungerer på dagen. Derfor tilføjer de nogle gange flere fysiske øvelser til programmet, hvis de vurderer, der er brug for det. Ifølge instruktøren forekommer det ofte, da de unge finder øvelserne sjovest og derfor ofte efterspørger dem. Også denne dag i 6. klasse lader det til, at øvelserne på gulvet er det, der driver dem, og i mindre grad opgaverne i bogen. Når det individuelle arbejde i bogen er i gang, hænger flere unge over bordet, ligesom der opstår flere konflikter mellem dem indbyrdes og med lærerne om, hvad de skal. I en situation afbryder instruktørerne fx arbejdet med opgaverne og griber fat i en øvelse fra bogen, hvor de skal træne og vise et rollespil for hinanden, der handler om at lytte aktivt.

Undervejs i MMS har klassen arbejdet med deres komfortzoner. Instruktøren fortæller, at de unge og professionelle sammen har diskuteret, hvordan en komfortzone kan defineres, og hvad der skal til for, at

komfortzoner kan udfordres sammen i fællesskabet. De unge har fortalt, at det kan være at komme på en tur med klassen et sted hen, hvor de aldrig har været før. Dette griber læreren og instruktøren, på trods af at det ikke er en del af MMS. På denne tredje dag i forløbet skal de forberede turen med fokus på, hvordan de kan udfordre komfortzoner og herigennem arbejde med problemstillingerne knyttet til utryghed i klassen. Dette indebærer, at de skal lave fælles aftaler for, hvordan de skal sidde i bussen, hvordan man opfører sig nye steder, og hvordan de kan have det rart sammen. Instruktøren fortæller senere i et interview, at turen gik over al forventning, og at de tog et klassefoto, der nu er rammet ind og hænger i klassen.

Senere skal klassen være med til at planlægge en overnatning, der skal fungere som afslutning på forløbet. Instruktøren fortæller, at de i andre MMS-forløb på disse overnatninger også har arbejdet med øvelser fra bogen, hvor de unge har forberedt forskellige præsentationer, som de har fremlagt for deres forældre ved afhentning. Disse øvelser og forberedelsen er de i stedet begyndt at gennemføre på skolen, da de oplever, at det i mindre grad giver mening under selve overnatningen. Her har de unge givet udtryk for, at de hellere vil være sammen med deres klassekammerater under løsere rammer.

I løbet af dagen fortæller flere af de unge, at MMS er sjovt på grund af de mange øvelser, de skal lave sammen, og at de godt kan lide at tage på tur og glæder sig til overnatningen. I samarbejdet om MMS får de professionelle ifølge instruktøren erfaring med, at de kan nå ind til mange elever på skolen, fordi de får kendskab til børnene i andre sammenhænge og i højere grad kan samarbejde med skolen og klassens lærere. Også klassens lærere og skolelederen fortæller, at de er begejstrede for samarbejdet, og at forløbet fx betyder, at der er færre konflikter i klasserne, ligesom flere af de unge efterfølgende kommer i klubben.

3.2.1 Praksisudvikling gennem kontekstualisering

Som casen illustrerer, kontekstualiseres konceptet MMS med et fokus på det hverdagsliv i klassen, som giver mening for unge og professionelle, og som de i forvejen er ved at udvikle. Det ses bl.a., når instruktørerne tilpasser programmet for dagen, så klassen får indflydelse på øvelserne og deres omfang undervejs. Her ses det, hvordan de unge forholder sig til og forhandler deres deltagelse, og hvordan deres engagement i øvelserne får betydning for, hvordan de professionelle udvikler arbejdet med MMS. Både unge og professionelle forhandler løbende undervisningen på måder, der gør, at konceptet kontekstualiseres ved, at det reproduceres på nye måder. Dette viser sig også, da deltagerne som noget nyt planlægger en tur som en del af undervisningen, fordi de unge efterspørger det som et konkret bud på, hvad de oplever kan bidrage til at udvikle deres fællesskaber og håndtere problemstillinger knyttet til stigende utryghed i klassen. Historisk har de professionelle arbejdet med utrygheden i klassen, og i dette konkrete arbejde byder

konceptet ind på måder, der videreudvikler sig med bl.a. denne tur, hvor de sammen laver aftaler for, hvad der kan styrke deres klassefællesskab. Derudover udvikles MMS ved at arbejde med fremlæggelser i undervisning på skolen og ikke under overnatningen i klubben, hvor der i stedet udvikles betingelser for løsere rammer, som de unge efterspørger.

Som det fremgår, har instruktørerne arbejdet med konceptet på forskellige skoler og klasser. Ad flere omgange har de gjort sig erfaringer med, hvilke opgaver der er svære at lave, og hvilke de kan springe over. Ligeledes har de erfaret, at fysiske øvelser og lege er det, der ofte skaber engagement i forløbet, og at nogle øvelser har en mere positiv betydning for de unge end andre. Det betyder, at de på baggrund af deres deltagelseshistorik aktivt tager et standpunkt om, hvad de finder vigtigt, i forhold til hvad de unge skal have med, samtidig med at de inddrager de konkrete unges engagement på dagen, i forhold til hvordan undervisningen kan udvikles på nye og relevante måder med afsæt i MMS. Instruktørerne justerer på den måde fleksibelt konceptets rammesætning, og på forhånd definerede procedurer, og gennemfører det ud fra måder, der ser ud til at give mening i det hverdagsliv, det skal spille ind i. Herigennem kontekstualiseres konceptet og tager udgangspunkt i de konkrete subjekters deltagelseshistorik og interesser, som bidrager til udviklingen af den allerede igangværende udvikling af klassens sociale praksis.

3.2.2 Brobyggende samarbejde på tværs af ungelivet

Forløbet med MMS danner ramme om et samarbejde mellem mange parter, der formår at række ud i flere af de unges tværkontekstuelle sammenhænge, de er en del af. Undervejs bliver der skabt nye forbindelser mellem instruktørerne fra fritidsvejledningen, klubpædagogerne, forældre, lærere og ledere på skolen. Fra hver deres position omtaler forskellige parter og professionelle, hvordan dette forløb opleves at bidrage til at udvikle deres tværprofessionelle samarbejde om klassens fællesskaber. Dette koncept kan således forstås som et forbindelsesled, der samler aktører på tværs af ungelivets mange kontekster. Her har mange parter aktier i at samarbejde om en sammenhængende indsats, og MMS bliver et forbindelsesled for et sådant samarbejde. Samarbejdet tager på den måde sit afsæt i konceptet MMS, men bliver nærmere et udgangspunkt for det brobyggende samarbejde end et fastlagt indhold med procedurer, der definerer samarbejdets betingelser. Modsat den forrige case inddrager dette samarbejde om de unges fællesskaber i højere grad den konkrete sociale praksis og deltagernes historik, fordi deres deltagelse på tværs af steder sættes som forgrund for, hvad samarbejdet skal og kan komme til at handle om. Det betyder, at der ikke overvejende fokuseres på faste og på forhånd definerede procedurer, men at de fællesskabende aktiviteter udvikles situeret, alt efter hvad der for de professionelle og unge opleves at give mening.

Samarbejdet om konceptet MMS kan således i denne case forstås som en måde at opstarte, professionalisere og systematisere et tværprofessionelt

samarbejde, der kan samle mange professionelles aktuelle optagetheder omkring de unges fællesskaber på tværs af deres hverdagsliv. Dette bidrager til, at de professionelle kan få øje på de unge på nye måder og udveksle viden og erfaringer med afsæt i konceptet. Blandt andet deltager fritidsvejlederne i skolen, og her kan de få blik for de unges interesser gennem deres deltagelse her, ligesom de kan få kontakt med forældrene og på mere uformelle måder inddrage deres perspektiver på de unges fritidsliv. Lærerne får også mere kendskab til, hvad der sker i klubben og de unges deltagelse her, og ligeledes gør klubpædagogerne i skolen. På den måde kan vi forstå inddragelsen af konceptet som en kontekstualisering, der kan bidrage til at udvide de professionelles muligheder for at samarbejde både med og om de unges deltagelse i klassens fællesskaber – også når konceptet ikke længere inddrages.

4. Diskussion: Et blik på kontekstualiseringers betydninger

Gennem to caseanalyser har vi vist eksempler på, hvordan koncepter inddrages og udvikles i tværprofessionelt samarbejde om udviklingen af børns og unges fællesskaber på vidt forskellige måder. I eksemplet med samarbejdet om børns konflikter i en 3.-klasse inddrages interventionen FT i samarbejdet og bliver rammesættende på fikserende måder, der får den betydning, at den sociale praksis, professionelles og børns deltagelseshistorikker samt forståelser af problemstillingeres tværkontekstualitet i overvejende grad glider ud af samarbejdet. I den anden case ser vi omvendt, hvordan MMS kontekstualiseres i samarbejdet på rammeudvidende måder, hvor de professionelles og unges forskellige perspektiver inddrages i fleksible udviklinger af forløbet på det igangværende hverdagsliv. På baggrund af disse forskellige analyser lægger vi op til diskussioner af, hvordan koncepter kan udvikles og kontekstualiseres på tværs af praksisser på måder, der kan understøtte det tværprofessionelle samarbejde om børns fællesskaber i skolen.

4.1 Problemforskydninger mod subjekt- og kontekstløste fællesskaber?

Som det fremgår af analysen af samarbejdet om FT, bliver de mange parterers perspektiver på problemstillingerne, og samarbejdet om at håndtere dem, kun en lille del af samarbejdet. Konflikterne har tværkontekstuelle forgreninger på tværs af skole og SFO og involverer forældrene, ligesom lærerne fortæller, at de har store vanskeligheder med at støtte særligt én drengs deltagelse i klassens fællesskaber. I stedet ender samarbejdet med at fokusere på børnenes fællesskaber i klassen som en isoleret enhed. Problemstillingerne, som lærerne og PPR samarbejder om, og som historisk primært har handlet om enkelte børn, handler nu i stedet om deres fællesskaber. En lærer fortæller, at det forøgede fokus på børns fællesskaber i skolen kan opleves som, at “nu må vi ikke længere tale om enkelte børn, for nu snakker vi kun

om fællesskaber”. Denne adskillelse illustrerer et stort dilemma i forhold til tværprofessionelt samarbejde om at udvikle børns fællesskaber, når problemer på forhånd defineres ud fra enten enkelte børn eller fællesskaber, og når fællesskaber kan ende med at blive et diffust begreb, der ikke tager højde for subjekter og deres deltagelseshistorik, der udvikles på tværs af steder. Samarbejdet om FT kan begribes som et grundlæggende forsøg på at udvikle de forskellige professionelles deltagelse, der er knyttet til arbejdet med inklusion i skolen, ved at sætte fællesskaberne som genstand. Vanskeligt bliver det midlertidigt, når et entydigt fokus på fællesskaber kommer til at udgøre en ny problemforskydning, som skal ordne en kompleksitet af mange parters indbyrdes historiske og sammenhængende problemstillinger.

Ud fra et socialpraksisteoretisk og kritisk psykologisk perspektiv er det derfor nærliggende at diskutere, hvorvidt et sådant fællesskabsarbejde kan efterlade os uden blik for konkrete subjekter og kontekster? Dette kan se ud til at ske, når problemstillinger forskydes til kun at handle om fællesskaber i klassen, og når den sociale og tværkontekstuelle udviklingshistorie, børns, professionelles og forældres deltagelseshistorikker, og herunder begrundelser for deltagelse, vrider sig løs fra samarbejdet. Problemstillinger i og omkring den omtalte 3.-klasse synes at blive reduceret til at kunne løses uden at inddrage de forskellige parters perspektiver, som det handler om, og som har været en del af både udviklingen og den kontinuerlige håndtering. Dette får blandt andet den betydning, at drengen, der kæmper med at udvikle sin deltagelse i klassens fællesskaber, falder ud af fokus. Det kan derfor fremstå paradoksalt, at et konceptuelt samarbejde, der er rettet mod børns fællesskaber, undervejs kommer til at blive til fællesskaber, hvor de konkrete børn og professionelle, der hele tiden er i gang med at udvikle fællesskaberne, ender med at glide ud. Dette peger på, at vi teoretisk såvel som i praksis må blive klogere på, hvordan vi kan forstå og arbejde med børns konkrete fællesskaber på tværs af kontekster og på forholdet mellem enkeltbørn og børns fællesskaber i skolen. Det kan se ud, som om der kan blive skabt en dikotomi mellem, at børn og fællesskaber er noget, der arbejdes med hver for sig, og hvor forskellige koncepter rettes mod en af delene. Når denne adskillelse udvikles i praksis – og koncepterne tilmed får en forstærkende adskillende effekt – kan det få den betydning, at vi kommer til at gå uden om problemers sociale udviklingshistorie og deres forbundne karakter i vores forsøg på at håndtere dem. Anvendelse af koncepter i pædagogisk udviklingsarbejde kan derfor potentielt bidrage med at forstærke de koblingen af børn og fællesskaber, som vi ser i case 1, ligesom det kan bidrage til at skabe sammenhængende forståelser i arbejdet med børns deltagelse i fællesskaber i og på tværs af skolen, som vi i højere grad ser det i case 2.

I stedet for at begribe koncepter som kontekstafhængige løsninger rettet mod subjekt- og kontekstløse fællesskaber, må vi i højere grad rette fokus på, *hvordan* koncepter kan kontekstualiseres på måder, der hjælper til at understøtte det tværprofessionelle samarbejde om konkrete børns

deltagelsesmuligheder i hverdagslivets fællesskaber i skolen. Her bliver det væsentligt at samarbejde med alle de deltagende parter og sammen udvikle rådighed over de fælles betingelser. I case 2 ser vi, hvordan de professionelle på situerede og fleksible måder samarbejder med de unge om at udvikle MMS på tværs af steder med afsæt i subjekters deltagelseshistoriker, og ud fra hvad der opleves meningsfuldt for den konkrete praksisudvikling. Dette indebærer både at udvælge, fjerne og tilføje elementer til MMS, ud fra hvad de professionelle og de unge vurderer er relevant for at håndtere deres problemstillinger om fx utryghed og udvikle deres konkrete fællesskaber.

4.2 Udvikling af nye faglige handlemuligheder gennem kritik

Koncepter kommer ind i skolen med vidt forskellige videnskabsteoretiske grundantagelser og forskellige metode- og procedureforskrifter. FT, som danner rammen for samarbejdet i case 1, lægger som udgangspunkt op til frigørelse og social empowerment, men gennem måderne, det kontekstualiseres på, ser det ud til ikke at bidrage til dette. Lærerne oplever ikke nye handlemuligheder i forhold til at kunne håndtere problemstillingerne, ligesom børnenes konflikter tilsyneladende stadig er fastlåste. Konceptet MMS er modsat FT rettet mod individet, og udviklingen af den enkeltes personlige og sociale kompetencer ses som afgørende for at deltage i fællesskaberne. Dette kan ifølge konceptet MMS øves og trænes gennem opgaver og øvelser. Professionelles brobyggende samarbejde om unges samlede hverdagsliv afspejler derfor ikke MMS' grundantagelser og fokus på at udvikle børns sociale og emotionelle færdigheder. Ligeledes lægger det ikke op til at inddrage unge i planlægningen og at gøre dem til medskabere af arbejdet med deres fællesskaber. Selvom konceptet som udgangspunkt anlægger et fokus på individet, udvikles et andet og mere fællesskabende fokus gennem de måder, deltagerne kontekstualiserer konceptet. Der udvikler sig et mindre fokus på unges personlige kompetencer, når øvelser som rollespil, lege, ture og andre aktiviteter under overnatningen prioriteres i et samarbejde om, hvad der for både unge og professionelle opleves at kunne bidrage til deres fælles hverdagsliv. Det betyder, at flere grundelementer i MMS ændres gennem deltagerne engagerede stillingtagen og aktivistiske insisteren på at få konceptet til at give mening i deres fælles hverdagsliv. Dette skal i vores optik ikke betragtes som en fejlimplementering af konceptet, som det kan se ud fra et integrity/fidelity-perspektiv, men i stedet viser det, hvordan kontekstualiseringer netop må indeholde situerede tilpasninger, hvis de skal bidrage med at håndtere konkrete problemstillinger knyttet til børn og unges fællesskaber.

Som det fremgår, bliver arbejdet med konceptet MMS i case 2 ikke i samme grad løsrevet fra de konkrete fællesskaber, både unge og professionelle allerede og kontinuerligt er i gang med at udvikle, som vi argumenterer

for, sker i case 1. De forskellige opgaver og øvelser tilpasses i højere grad den konkrete praksis, og derigennem bidrager samarbejdet til at udvikle nye betingelser for fællesskaberne – både for de unge og for de professionelles muligheder for at arbejde med dem. Arbejdet med MMS kommer således til i højere grad at videreudvikle social praksis, hvor de unges muligheder for at være med og få indflydelse sættes i centrum frem for et isoleret fokus på forandring af det enkelte individ, som umiddelbart er defineret som den oprindelige genstand for konceptet. Den konkrete kontekstualisering af MMS taler ligeledes ind i en teoretisk diskussion om børn og unges deltagelse i sociale praksisser og udviklingen af kompetencer hertil. Her peger Stanek (2022) blandt andet på, at frem for at fokusere på kompetencer som individuelle egenskaber, må børn og unges socioemotionelle handlinger forstås som konkrete deltagelsesformer, der netop er udviklet i og må begribes som vurderinger af de sociale praksisser, unge deltager i.

Den konkrete kontekstualisering af MMS kan med andre ord begribes som en praksisudvikling, hvorigennem deltagerne i højere grad end i casen med FT udvikler en loyalitet/fidelitet over for det fælles hverdagsliv, professionelle og unge sammen kontinuerligt udvikler. Gennem denne case ser vi, at konceptuelt samarbejde *kan* forbinde samarbejdet på tværs af børn og unges hverdagsliv, når relevansen vurderes og udvikles nedefra, og når hverdagslivet sættes i forgrunden. Her kan koncepter både samle og inspirere deltagerne til sammen at sætte retning og handle fælles mod at udvikle relevante indsatser, der ikke på forhånd lader sig definere af koncepternes grundantagelser, metoder og procedurer.

Alt dette taler ind i et professionelt paradoks knyttet til, hvordan vi kan forstå og inddrage koncepter i arbejdet med problemstillinger i skolen, og i hvor høj grad de professionelle kan/skal ramme- og proceduresætte samarbejdet på forhånd. Koncepter er her og lover forandring, samtidig med at de forhandles og tilpasses af deltagerne i den praksis, de skal inddrages i. Virker de så, og hvordan skal professionelle vægte, hvordan de udviser integritet og fidelitet mod henholdsvis koncepternes procedurer og de praksisser, de kontekstualiseres i? I artiklen viser vi, hvordan dette paradoks må håndteres ved, at professionelle hverken må æde koncepter råt eller afvise dem blankt ved at forholde sig kritisk til deres grundantagelser, metoder og procedurer. Gennem samarbejde må de professionelle udvikle deres faglige handlemuligheder gennem forhandlinger og tilpasninger af koncepter med afsæt i de konkrete problemstillinger, de skal bidrage til at håndtere. Her er det væsentligt at have for øje, hvad koncepternes grundantagelser retter sig mod, og hvad deres rammer og procedurer samtidig kan gøre os blinde for at arbejde med. Her bliver de professionelles engagerede stillingtagen og udforskende tilgang i samarbejdet afgørende for, hvad der kan understøtte og skabe betingelser for det, de skal samarbejde med børn, unge og hinanden om.

5. Konklusion

Koncepter kommer i mange forskellige modeller og kan potentielt medføre indskrænkende, men også udvidede betingelser for professionelles, børns og unges deltagelse i skolens hverdagsliv. I artiklen viser vi, hvordan koncepter altid udvikles gennem konkrete kontekstualiseringer og tilpasninger på baggrund af professionelles, børn og unges samarbejde om at udvikle deres lokale praksis. Gennem analyser af to empiriske cases udfolder vi, hvor afgørende det er, *hvordan* betingelserne for det tværprofessionelle samarbejde udvikles på relevante måder i disse processer. Det betyder, at de professionelle sammen må udvikle et sammenhængende dobbelt blik på, hvilke kritiske barrierer og nye mulighedsbetingelser koncepter kan bidrage til. Koncepter behøver således ikke blankt at blive afvist eller købt i deres fulde rammesætning. De kan tværtimod forstås som potentielt betingelsesudvidende for praksisudvikling, når de professionelle i samarbejde med hinanden og med børn og unge i skolen forhandler koncepterne ved at sætte den sociale praksis og tværkontekstuelle problemstillinger i forgrunden. Koncepter kan derfor potentielt gennem de professionelles kritiske stillingtagen bidrage til at skabe udvikling af nye faglige handlemuligheder og i nogle tilfælde være et forbindelsesled for et samarbejde, der kan udvide betingelser for at arbejde med børns fællesskaber i skolen. I vores analyser og diskussioner har vi vist, hvordan koncepter har kritiske potentialer, og hvordan der gennem samarbejdet om at kontekstualisere dem er muligheder for, at de gøres relevante for professionelles arbejde.

REFERENCER

- Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56-78.
- Borring, C.G. (2021). Bevægelser mod praksisnære samarbejdsformer – historiske og aktuelle individualiseringsproblematikker i skolepsykologien. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2).
- Borring, C.G. (2024). En praksisnær vending i skolepsykologien? Udforskning af betingelser for samarbejde mellem skolen og PPR. Ph.d.-afhandling.
- Buchardt, M. & Laursen, H.P. (2013). Et skridt ind i en ny verden: en kritisk læsning af cooperative learning. *Unge Pædagoger*, 44-52.
- Dahlbæk, A., Gade, O. & Christensen, R. (2023). Pædagogiske færdigretter – Spise? Med hjem? *Unge Pædagoger*, 1.
- Dreier, O. (1979). *Den kritiske psykologi*. Rhodos.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines. Critical Practice Studies*.
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory & Psychology*, 19(2), 193-212.
- Dreier, O. (2014). Intervention, evidensbaseret forskning og dagligliv. *Nordiske Udkast*.
- Englund, A.-L. & Englund, T. (2012). *Hur realisera värdegrunden?: historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?* (Rapporter från Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, Issue.

- Englund, A.-L., Englund, T., Engström, K. & Engström, I. (2009). Värdegrunden reducerad till metod [article]. *Pedagogiska Magasinet*, 13(4), 18-21.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed* (30. anniversary ed.). Continuum.
- Gravois, T.A. (2012). Consultation services in schools: a can of worms worth opening. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(1), 83-87.
- Hammond, N. (2015). *Forum Theatre for Children: Enhancing Social, Emotional and Creative Development*. Trentham Books & IOE Press.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2022). Kan vi helt undgå de udskældte specialpædagogiske koncepter? *Unge Pædagoger*, 83(1), 38-46. (Pædagogiske koncepter og diskurser).
- Holland, D. & Lave, J. (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. School of American Research Press.
- Holzkamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast*, 33(2), 5-33.
- Huniche, L. & Christensen, H.M. (2023). *Praksisforskning på sundhedsområdet: en metodebog* (1. udgave, red.). Munksgaard.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2018). *Konflikter om børns skoleliv* (1. udgave, red.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Røn Larsen, M. (2016). Sociale interventioner og konflikter i skolelivet. I: J. Krøjer & K. Dupret (red.), *Social intervention: meningsfuld indgriben i menneskers liv*. Frydenlund Academic.
- Højholt, C. & Schraube, E. (2016). *Psychology and the Conduct of Everyday Life* (1st ed.). Routledge.
- Kousholt, D. & Højholt, C. (2011). Forskningsamarbejde og gensidige læreprocesser. I: I C. Højholt (red.), *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs* (s. 207-237). Dansk Psykologisk Forlag.
- Kristensen, K.B., Dahlbæk, A. & Andersen, I.H. (2022). Pædagogiske koncepter og diskurser. *Unge Pædagoger*, 1.
- Laursen, H.D. (2013). Pals: der ér grund til bekymring. *Unge Pædagoger*, 60-69.
- 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*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet
- Mardahl-Hansen, T., Schwartz, I. & Tybjerg, G. (2020). *Tværprofessionelt samarbejde om inklusion i skolens læringsfællesskaber*. Syddansk Universitetsforlag.
- Marx, K., Engels, F. & Arthur, C.J. (2001). *The German ideology. Part one*. Electric Book Co.
- Nielsen, K., Dalgaard, S. & Senger, S. (2013). Spil der forfører: bekendelse i en god stol eller i en elektrisk stol. *Unge Pædagoger*, 84-97.
- Nissen, M. (2016). Standards and standpoints: Why and how standards, and studying them, imply critique. *Theory & Psychology*, 26(2), 163-181.
- Ollman, B. (2003). *Dance of the dialectic: steps in Marx's method*. University of Illinois Press.
- Ollman, B. (2015). Marxism and the philosophy of internal relations; or, how to replace the mysterious "paradox" with "contradictions" that can be studied and resolved. *Capital & Class*, 39(1), 7-23.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019a). Problembarn og programinvasjon. I: S. Østrem (red.), *Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. (s. 7-36). Cappelen Damm Akademisk.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019b). *Problembarna: metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (1. udgave, ed.). Cappelen Damm Akademisk.

- Réol, L. (2022). "Koncept Mindfulness": styrker og risici ved konceptualiseringen af mindfulness i folkeskolen. *Unge Pædagoger*, 83(1), 29-37. (Pædagogiske koncepter og diskurser).
- Røn Larsen, M. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder: organisering af specialindsatser i skolen: ph.d.-afhandling* (1. udgave, red.). Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi.
- Røn Larsen, M., højholt, C., Szulevicz, T., Jensen, S.K., Tybjerg, G.M. & Knudsen, R. (2023). Forskningsprojekt: Deltagelse og situeret ulighed i børnelivets institutioner.
- Schwartz, I. (2019). Problemers sociale udviklingshistorie: elevperspektiver på inklusion. *Paedagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 56(2), 85-101. (Konflikter om børns skoleliv – et forskningsprojekt på tværs).
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1991). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Stanek, A.H. (2022). Trivsel, læring og udvikling må bygges på forståelser af det specifikt menneskelige: en kritisk analyse af emotionsregulerende indsatser i pædagogisk praksis. *Nordiske Udkast*.
- Tybjerg, G.M. (2023). *Unge og ulige deltagerbetingelser i udskolingen*. Roskilde Universitet.
- Tybjerg, G.M. & Mardahl-Hansen, T. (2024). Tværprofessionelt samarbejde om inkluderende undervisningspraksis. I: T. Mardahl-Hansen & K. Kousholt (red.), *Læreren som udforskende praktiker: Pædagogisk psykologiske perspektiver på det lærerfaglige arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet. (2024). *Om nationale mål*.
- Vianna, E. & Stetsenko, A. (2014). Research with a transformative activist agenda: creating the future through education for social change. *Teachers College Record* (1970), 116(14), 575-602.
- Wagner, M. (2011). Forumteater: Hvordan kan det bruges? I: A. Bloch, & M. Sundorph (red.), *Musik og drama: Pædagogisk arbejde med forskellige målgrupper*. Nautilus Forlag.
- Wick, P. (2013). LP-modellen: "Vi gør det, der virker" – Virkelig? *Unge Pædagoger*, 1, 71-83.
- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde* (1. udgave, red.). Hans Reitzels Forlag.
- Aabro, C. (2019). Evidens, pædagogik og politik – en småbørnspædagogisk vending. I: M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 256-278). Cappelen Damm Akademisk.
- Aabro, C., Larsen, A.O. & Pedersen, A.S.B. (2017). Programmering af pædagogikken – Pædagogers virke mellem koncept og kontekst. *BUPL*.