

R

Skolens blinde vinkel

Sine Penthin Grumløse og Lotte Hedegaard-Sørensen

Sammendrag

Med udgangspunkt i forskningsprojektet "Differentiering i undervisningens praksis" ser vi i denne artikel nærmere på vilkårene i den danske folkeskole. Med et øget krav om læring og inklusion i skolen oplever mange danske lærere, at det er svært at undervise på en måde der tilgodeser alle børns deltagelse i undervisningen. Nogle børn og deres vilkår for at være med i undervisningen glider sågar lærerens lærerfaglige blik af hænde. I artiklen argumenterer vi for, at dette sker, fordi lærerne ofte har fokus på undervisning i fag mere end de har fokus på de individuelle børns muligheder for at tage del i undervisningen. Vi argumenterer for, at netop blikket for børns deltagelsesmuligheder i undervisningen er nødvendigt, hvis alle klassens børn skal have mulighed for at fungere som elever.

Abstract

This article reports on findings from ethnographic practice-research on the practice of teaching in a political context influenced by a strong focus on learning outcomes. The research project focuses on the relation between the practice of teaching and children's participation in classroom practices. The aim of the project is to explore and bring forth knowledge about children's different ways of participating in class during teaching and to empower teachers to include knowledge about different children in their practice of teaching. We conclude that teachers overlook some children and their participation during teaching and thus that teachers are challenged, in regard to establishing a practice of teaching based on knowledge about conditions and circumstances related to the children.

Indledning

I forskningsprojektet "Differentiering i undervisning i praksis" (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016) har vi med praksisnære studier undersøgt, hvorvidt og hvordan læreres faglige selvforståelse og undervisningspraksis forholder sig til børns forskellige deltagelse i undervisningen. Vi finder, at lærere i deres undervisningspraksis retter opmærksomheden mod "de fleste børn" og mod "hele klassen", når de underviser i fag og børns forskellige måder at indgå i undervisningen glider dem af syne. Der etablerer

sig en "blindhed" i læreres praksis, som medfører en række eksklusionsprocesser, der er kontraproduktive i forhold til lærernes ambitioner og i forhold til tidens politiske mål om øget inklusion og højere faglighed for alle elever.

Igennem de seneste fem år er der kommet en lang række nye politiske krav til danske lærere. Med inklusionsloven i 2012 besluttedes det, at flytte 2/3 af de børn som før var placeret i specialpædagogiske læringsmiljøer ind i almenundervisningen. I

samme ombæring blev det besluttet, at børn, der har behov for mindre end 9 timers støtte om ugen, ikke skal modtage specialundervisning. Samtidig har den skolepolitiske diskussion i Danmark været stærkt påvirket af "PISA-chokket", og der er i den seneste skolereform sat fokus på læringsudbytte, målstyring, test og målet om, at alle børn – uafhængig af social baggrund – får et fagligt løft.

Vores helt overordnede fund er, at lærere i deres praksis (og ikke i samme grad i deres faglige selvforståelse) er mere loyale overfor målet om at "alle børn skal lære så meget som muligt" end målet om at arbejde inkluderende. Lærernes opmærksomhed i deres undervisningspraksis rettes mod "faget" og "hele klassen" og det får konsekvenser for deres blik på børnenes forskellige måder at tage del i eller forsøge at tage del i skolens undervisning. Det er vores konklusion, at hvis vi vil sikre danske skolebørn et større udbytte af undervisningen, må vi i langt højere grad interessere os for deres vilkår, betingelser og muligheder for at tage del i skolens undervisning; som elever. Sagt med andre ord må vi sikre lærerne bedre mulighed for at have en undervisningspraksis, hvor blikket både er på hele klassen og på det enkelte barns vilkår for at deltage.

Viden om hverdagen i den danske folkeskole

Forskningsprojektet bag de fund, som artiklen formidler, kan beskrives som et toårigt praksisforskningsprojekt (Bourdieu og Wacquant 1992; Archer 2007) og som et etnografisk casestudie (Flyvbjerg 2001). Den helt overordnede forskningsambition har været at forstå, *hvordan* læreres faglige selvforståelser og handlinger sætter betingelser for børns deltagelse i undervisningen, og hvordan børns deltagelse sætter betingelser for

læreres selvforståelse og undervisningspraksis. Vi har undersøgt, hvordan lærere forstår forskelle mellem børn, og hvordan de responderer på forskelle, hvordan børnene deltager i klasserummet og hvad der sker blandt børnene, fx hvordan deres relationer og positioner får betydning for deres deltagelse i undervisningen. Et underspørgsmål i analysen af det empiriske materiale har været: Retter lærere i praksis opmærksomheden mod alle elever og ser elever som forskellige *uden* at stigmatisere og ekskludere nogle elever som "afvigende"?

Forskningsprojektet er delt i to dele:

I forskningsprojektets første del (2014) har det været hensigten at få viden om, hvad det er for situationer, som lærere er i, når de underviser. Det vil sige, hvilke situationer opstår i klasserummet, når der undervises, og hvordan håndterer lærerne dem. Vi har interviewet lærerne om deres forståelser og intentioner, og vi har observeret 3 lærere henover 20 dages undervisning. Derudover har vi interviewet lærerne i et fokusgruppinterview om deres syn på, refleksioner over og holdninger til deres undervisning med fokus på forskelligheden af børn i klassen. Vi har også interviewet lederen på skolen og lederen af et vejlederteam om skolens organisering og om organisering af vejledningen. Interview- og observationsmaterialet er analyseret og med afsæt i særligt observationerne har vi fremdraget en række krydspres og udfordringer, som lærere er i, når de underviser. Vores observationer har haft fokus på forskelle, lærere sætter i deres praksis. Vi har derfor rettet blikket mod lærernes handlinger og udsagn, når de underviser. Vi har især observeret læreres samspil med alle børnene, nogle børn og individuelle børn. Vi har noteret for-

skellige situationer i undervisningen (hvor der er samspil mellem børn og mellem børn og lærere). Efterfølgende har vi nedskrevet situationerne (feltnotater som fortællinger om samspil i situationer) i en kronologisk rækkefølge fra en lektions begyndelse og til dens afslutning. Vi betegner vores empiriske materiale som "lektionsbeskrivelser" (Hedegaard-Sørensen 2015) og disse har vi analyseret i forhold til vores forsknings-spørgsmål. I løbet af observationerne blev det ganske tydeligt, at det er meget forskelligt, hvordan børn deltager i undervisningen og, hvordan læreren ser og møder børnenes forskellige deltagelse. Viden herom tog vi med i forskningsprojektets anden del, hvor lærerne blev præsenteret for udvalgte lektionsbeskrivelser og i fællesskab tilrettelagde en undervisning, der inddrog viden om børnenes konkrete deltagelsesbetingelser og derved søgte at tilrettelægge en *bedre* undervisning.

Forskningsprojektets anden del (2015) betegner vi som en praksisforskende, samarbejdende og undervisningsudviklende del. Her trækker vi på pædagogiske lektionsstudier (Norwich og Jones 2012; Yoshida 2012) som en måde at producere empiri på¹. Med lektionsstudietilgangen som afsæt har vi i to måneder rammesat læreres arbejde med at udvikle, afprøve og evaluere undervisningen. Planlægningen af nye tiltag i undervisningen og dermed planlægningen af nye måder at undervise på er blevet afprøvet af en udvalgt lærer, mens de øvrige lærere i teamet har observeret undervisningen. På baggrund af evaluering og analyse af undervisningen fra det observerende lærerteam har lærerne igen samarbejdet om at udvikle undervisningen. Denne arbejdsgang er blevet gennemført fire gange. Vi (som forskere) har efterfølgende analyseret udviklingsforløbet. Derudover har vi lavet børneinterviews og klasseinterviews. Med en antagelse om, at

børn har brugbar viden, der kan udvikle og understøtte et godt læringsmiljø, har vi arbejdet med *student voices* (Ainscow 2015; Balshaw og Ainscow 2002), som tilbyder en metode til at børn både udtrykker sig individuelt, deler deres synspunkter med hinanden i små grupper og med hinanden og de voksne i en fælles samtale i klassen. Således giver metoden plads til individuelle stemmer og synspunkter som en del af et mål om at etablere et fælles samtalerum (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016).

- Det viser sig i vores forskning, at lærerne i deres praksis især er påvirket af kravet om test, målstyring og fagfaglighed.

De to faser er bundet sammen ved, at lærerne, med afsæt i lektionsbeskrivelser hvor børn overses og udelukkes i løbet af undervisningen fra første del af studiet, foretog en kritisk analyse af undervisningen. Lektionsstudieforløbet startede derfra. Vi har med vores tilgang haft en ambition om at forstå, hvordan læreres praksis relaterer sig til strukturelle (samfundsmæssige og kulturelle) forhold. Med Bourdieus teori om social reproduktion som baggrund (Bourdieu og Passeron 1990) har det været et afsæt, at skolen sorterer. Det er skolens mening, og på baggrund af en sådan optik har vi – i samarbejde med lærerne – ønsket at beskrive, hvordan disse strukturelle forhold sætter sig igennem som modsætningsfulde betydninger hos lærerne og som krydspres i klasserummet. Hensigten har således været – sammen med lærerne – at forstå praksis som forbundet med samfundsmæssige betingelser og dermed af-individualisere lærergerningen – og på baggrund af denne praksisforståelse at eksperimentere med nye måder at håndtere praksis på.

Teori og politik uden praksis

Med vores tilgang til udforskningen bryder vi med en tendens til, at både det politiske felt og forsknings- og teorifeltet formulerer visioner og ideologier om læreres undervisningspraksis uden egentlig at forholde sig til de vilkår, som lærere har i deres praksis. I forhold til skolepolitikken viser vi, at de to samtidige dagsordener, et stærkt fag/fagligt fokus på elevers læring (test, målstyring og fag-faglighed) og et fokus på inklusion, social baggrund, trivsel og differentiering, sætter nogle helt særlige betingelser for lærerne. Det viser sig i vores forskning, at lærerne i deres praksis især er påvirket af kravet om test, målstyring og fag-faglighed. Af vores interviews fremgår det, at lærerne har visioner om at arbejde med inklusion, trivsel og social baggrund, men i praksis træder disse fokus i baggrunden. Det kan hænge sammen med de helt enkle vilkår, at lærere er alene med 28 elever (på den skole, vi har forsket i) og at det er for vanskeligt at nå rundt om alle mål på én gang.

- Vi kan også få øje på, at de børn, der indtager en position som lærerfagligt relevante subjekter netop er de børn, der mestrer elevrollen, mens "klassens børn" har langt sværere ved at påkalde sig lærernes lærerfaglige opmærksomhed.

Vi har desuden haft fokus på forholdet mellem teoretiske mål, der sættes for skolen i forhold til inklusion og differentiering. Det har været vores ambition ikke at gå med dem – dvs. at have dem som optik – men at undersøge åbent, hvad der sker i praksis. Det blev hurtigt tydeligt, at Pierre Bourdieus teori om social reproduktion, symbolsk vold (eksklusionsmekanismer indbygget i institutionel praksis) og sortering er nem at gen-

kende i praksis. På den baggrund bliver et teori- og forskningsfelt, der fokuserer på idealiserede forestillinger om inklusion og differentiering – uden at gå til praksis – naivt.

Vi inviterer således til, at den aktuelle diskussion om børn med forskellige forudsætninger iagttages som en større diskussion, der ikke umiddelbart lader sig afklare med et enkelt svar. Der findes med andre ord ikke nogle entydige og hurtige greb, som det politiske felt og forskningsfeltet kan foreslå, og som lærere kan implementere. Snarere end at diskutere differentiering og inklusion som hurtige greb, foreslår vi, at diskussionen om forskelle blandt elever i skolen ses som noget dilemmafyldt og som en problemstilling, der står i forbindelse med samfundsmæssige dilemmaer.

Ekstrem case og mere generelle udsagn

Vi bygger vores mere generaliserende analyser på et 2-årigt studie på en skole, to lærerteams og to klasser og vi har fulgt undervisningen i fagene dansk og matematik. Vi lægger vægten på eksemplets magt (mikro) og relaterer dette til bevægelser i det skolepolitiske felt og i forskningsfeltet omkring inklusion, undervisning og differentiering og på den måde fanger vi nogle generelle tendenser og analyserne får en udsigelseskraft ud over det specifikke. Derudover arbejder vi med det, som Flyvbjerg (Flyvbjerg 2001) betegner som en ekstrem, afvigende case. Det er en afvigende case på den måde, at den er særligt eksemplarisk i og med, at den lever op til diskurserne i netop det skolepolitiske felt og i forsknings- og teorifelterne omkring inklusion, differentiering og "god undervisning". Lærerne beskrives af skoleledelsen, som meget dygtige undervisere, der arbejder med klasserumsledelse, co-operative learning og som un-

dervisere, der er dygtige til at variere undervisningen. Lærerne er reflekterede og udviklingsorienterede og parate til at indgå i forskningsprojektet. Derudover er skolen ganske velorganiseret med en stærk og dynamisk ledelse. Skolen har indarbejdet i deres praksis, at lærere og andre mere pædagogiske faggrupper (fx akt-vejledere og inklusionsvejledere) indgår i et vejlederteam med fagdidaktiske vejledere, og de laver sammen sparring med lærere, der er i vanskeligheder i forhold til enkelte elever. Fokus for sparringen er, hvordan undervisningen kan ændres og udvikles og ikke på, at barnet har individuelle vanskeligheder.

Et andet særligt karakteristikum ved skolen er, at lærergruppen og ledelsen arbejder bevidst med at udvikle en forståelse af undervisningen, der kobler synlig læring, målstyret undervisning og differentiering. Der arbejdes altså bevidst med at forene samtidige politiske mål. Vi har således valgt denne skole og disse lærere, fordi de udgør et usædvanligt tilfælde, der er særligt ønskværdigt (Flyvbjerg 2001: 96). Rationalet er, at hvis der er problemer på denne skole, så er der tale om mere almene problemstillinger. Når vores fund viser, at lærerne i deres praksis bliver blinde overfor børnenes forskellige måder at indgå i undervisningen på og fokuserer på at undervise hele klassen i fag, så retter vi ikke kritikken mod lærerne, men mod et politisk felt og et teori- og forskningsfelt, som ikke har fokus på lærernes betingelser for at kunne leve op til tidens politiske målsætninger. Endvidere er sammensætningen af børn i de to klasser typisk for en dansk skole. Der er, som på mange skoler i Danmark, forskelle mellem børnenes faglige niveauer, sociale baggrunde, kulturelle baggrunde og de personlige ressourcer, børnenes familier har. Når vi med vores praksisstudier viser, hvordan det udfordrer lærerne, og hvordan lærerne

er i nogle vanskelige situationer og krydspres, og når vi relaterer det til måden, strukturelle forhold har betydning for undervisningen på, ja så mener vi, at vores fund har en mere generel udsigelseskraft.

Når lærerfagligheden udfordres af klassens børn

I analysen af observationerne fra forskningsprojektets første del laver vi en analytisk skelnen mellem kategorierne "elev" og "barn". I denne optik betragtes børn, der indtager en position som "ikke-deltagere" i undervisningen, som børn, der ikke fungerer som elever i skolens undervisningspraksis. De er børn, der er til stede i klassen, men som ikke indtager rollen som elev. Hermed læner vi os op ad en forståelse af, at klassens elever ikke nødvendigvis er lig med antallet af børnesubjekter i klasseværelset. Vi arbejder således med en definition af, at en elev kan defineres som et barn, der i skolen handler målrettet, bevidst og rationelt i forhold til at lære (fx Leontjev 1977; Broström 2010). Det betyder, at barnet dels skal agere på en særlig måde i klasserummet dels, at barnet af skolens voksne tilbydes mulighed for at agere på en særlig måde. Elevrollen er i denne optik ikke en rolle, som barnet per se indtager i det øjeblik, at barnet træder ind i skolen. Det er tværtimod en særlig subjekt-position, som fordrer nogle særlige vilkår for deltagelse.

Når vi skelner mellem klassens børn og klassens elever kan vi få øje på, *hvordan* børn deltager forskelligt i den samme undervisning, og hvordan det kommer til udtryk på mange måder, når et barn *ikke* tager del i undervisningens praksis. Vi kan også få øje på, at de børn, der indtager en position som lærerfagligt relevante subjekter netop er de børn, der mestrer elevrollen, mens "klassens børn" har langt sværere ved at

påkalde sig lærernes lærerfaglige opmærksomhed. Dermed har vi også et bud på, hvilke forhold der nemt glider det lærerfaglige blik af hænde og en forståelse af, at det ikke er tilfældige børn, som ekskluderes i undervisningens praksis. Det er børn, der ikke eller ikke i højt nok grad lever op til skolens forventninger om, at skolebørn *er* elever. Det er børn, der er forstyrrede af deres barnlighed eller det, der betragtes som individuelle forhindringer for at kunne deltage, der udskilles som "de andre". Således ser vi en polarisering i undervisningens praksis, som hverken er hensigtsmæssig eller tilfældig men snarere et vilkår ved skolen (jf. Bourdieus tanker om skolens sortering).

Når vi spørger til, hvilke forskelle, som får hvilken betydning i praksis, er en helt central forskel altså, hvorvidt det enkelte barn indgår uproblematisk i elevrollen eller ej. Og det bliver tydeligt, at deltagelsesformer blandt børnene, som ekskluderes og sanktioneres, forekommer blandt netop de børn, der ikke indtager elevrollen *per se*. Således retter lærerne i praksis *ikke* deres opmærksomhed mod alle børn men mod de børn, der fungerer som elever i undervisningen. De øvrige børn ekskluderes enten bevidst eller ubevidst i undervisningen af undervisningens praksis.

Betrager vi de børn, som *ikke* indgår i skolens undervisningspraksis som elever, kan vi skelne mellem to overordnede kategorier af børn. Der er de børn, som *ikke* forventes at fungere som elever i undervisningens praksis, og der er de børn, som forventes at fungere som elever.

Børn der ikke forventes at tage del i undervisningen

Børn, der ikke forventes at tage del i undervisningens praksis, er ofte børn, der sættes i gang med noget andet, når timen starter, end klassens øvrige børn. I vores observa-

tioner er det børn, der spiller spil på en tablet eller leger, mens klassens elever er i gang med den "fælles" undervisning. Det er børn, der forventes at være til stede i klassen, men som ikke forventes at tage del i undervisningen. I en undervisningsfokuseret skole kan disse børn med Baumans begreber (Bauman 2005) om udstødelse betragtes som *hjemløse*, fordi de ikke, som de resterende børn i klassen, mødes af en forventning om at tage del i skolens undervisningspraksisser. De tildeles i stedet en position som "noget andet end en elev".

Et eksempel på et sådant barn er Achmed. Achmed er drengen, som aldrig forventes at tage del i undervisningen, men meget af det, han gør, er rettet mod det, han ikke har adgang til, nemlig klassens undervisningsfællesskab. Det kommer fx til udtryk i følgende observation fra forskningsprojektets første del:

Matematiklæreren tager igen ordet i klassen og justerer sin instruktion – efter at hun har talt med en pige og nogle andre elever om opgaven. Da hun er færdig med det, går hun over til Achmed og støttepersonen. Hun henter nogle cubes, som Achmed kan arbejde med eller lege med. (...) Achmed laver en stor skyder imens af sine cubes. Han peger ud i lokalet med den. Han synes tydeligvis, det er sjovt at bygge og skyde. Han smiler stort og udtrykker fysisk, at han synes, at det er sjovt at bygge. Ingen børn retter opmærksomheden mod Achmed, som forsøger at vise sin skyder frem til klassen ved at vende sig væk fra sin skærm og rette skyderen mod klassen. Støttepersonen kommer ind og spejler Achmeds begejstring for skyderen. Achmed går over til et bord med sin skyder for at vise den til nogle af drengene. Støttepersonen fører Achmed tilbage til hans bord. Timen

er ved at slutte. Eleverne får besked på at pakke deres bøger sammen. En dreng kommer ind og lægger sin bog i tasken. Achmed er på vej ud af lokalet med sin skyder. Matematiklæreren stopper ham og beder ham om at lægge de cubes, som han har bygget skyderen af, ned i en kasse.

I denne observation ses det, hvordan forventningerne til Achmeds deltagelse som elev i skolens undervisningspraksis er aldeles fraværende. Han skal noget andet end klassens øvrige subjekter og hans legende adfærd anerkendes af læreren såvel som støttepersonen og på den baggrund ekskluderes han i undervisningen på en sådan måde, at det ser ud som om, at det ikke kunne være anderledes. Ved at søge viden om, hvad der er på færde i undervisningen, får vi indblik i, at drengens eksklusion fungerer som en meningsfuld eksklusion i det, der italesættes som det inkluderende klasserum. Af samtalen med klassens lærere fremgår det, at Achmed *ikke* forventes at tage del i undervisningen, da han ikke menes at kunne rumme denne. Vi møder således en lærerfaglig begrundelse for, hvordan denne dreng tilhører en anden subjekt-kategori end klassens elever og vi ser hvordan hans manglende position som elev i klassen begrundes med hans individuelle begrænsninger og hans barnlighed. Han er kun et legende barn; og endnu ikke en elev. Inden Achmed kan indtræde i rollen som elev, skal han først lære dette og den læreproces italesættes som noget andet end lærerens undervisning i fag. Vi møder i denne undervisningspraksis en tydelig forståelse af, at elevrollen er noget, som nogle børn mestrer og andre børn ikke mestrer, og vi ser en undervisningspraksis, der åbenlyst ekskluderer de børn, som ikke menes at kunne indtage elevrollen.

Børn der forventes at tage del i undervisningen, men som ikke gør det

Vender vi blikket mod de børn, der forventes at kunne indtage elevpositionen, men som ikke gør det, kan vi inddеле disse børn i yderligere to kategorier. Der er de børn, som *ikke* deltager i undervisningens praksis som elever, som læreren ser, og der er de børn, der *ikke* deltager i undervisningens praksis, som læreren *ikke* ser.

Når vi følger de børn, der *ikke* deltager som elever i undervisningen, som ses af læreren, er det typisk børn, der giver udtryk for, at det er svært at tage del i undervisningen. Det er børn, der råber op eller børn, der siger fra.

Et eksempel på et sådant barn er Victor, der i starten af en matematiktime bliver uvenner med den gruppe af klassekammerater, som han skal spille et matematik-spil samme med. Læreren ser, at Victor er udfordret i forhold til at fungere som elev i undervisningen, og det folder sig sådan her ud:

Efter et stykke tid går Maria hen til bordet, hvor der er konflikt i luften. Maria irettesætter Victor, som følte sig drillet, og siger, at nu skal han gå i gang med matematik og stoppe konflikten. Hun siger: "Det er midt i matematiktimen." Maria går, og Victor ser meget sur ud. Han går ud af klassen i vred tilstand. Lidt efter kommer han ind igen. Maria snakker med ham, da han kommer ind. Jeg hører, at hun lover ham en anden makker, men hun glemmer det igen, da hun er travlt beskæftiget med at hjælpe eleverne med at spille spil. Victor går ned til sit bord og sidder og kigger på, at de andre spiller spil.

Som Achmed, der ikke forventes at kunne indgå i undervisningen som elev, ser vi, at Victor ekskluderes i undervisningen af un-

dervisningens praksis. Men begrundelsen er en anden. Mens forklaringen på at Achmed ikke tager del i undervisningen som elev er, at han mangler "elev-egenskaber", er forståelsen af Victors manglende deltagelse, at han er "forstyrret af en situation". Det er situationen "konflikten med de andre børn", som menes at afholde Victor fra at fungere som elev i undervisningen og med en forståelse af, at situationen er det, der forstyrrer, giver det mening at bede Victor om at lægge denne bag sig og i stedet rette sin opmærksomhed mod undervisningen. Victors indtrædelse i elevrollen bliver et ekspliciteret krav, der taler direkte til hans *vilje*, og han mødes *ikke* af en opmærksomhed på det, som han er optaget af.

Vi ser altså en grundlæggende forståelse af, at elevrollen er en rolle, de fleste børn kan indtage, hvis blot de vil. *Viljen* til at tage del i undervisningen bliver essentielt for et barn som Victor, der ofte defineres som et barn med en stor grad af modvilje mod at tage del i undervisningen (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016: 175f). I en undervisningspraksis, hvor situationer menes at forstyrre nogle børn, og disse situationer forstås som noget andet end en del af undervisningen, ekskluderes disse børn i lige så høj grad som de børn, der ikke forventes at deltage i undervisningen. Og vi ser, at eksklusionen er en naturlig følge af et fraværende blik på, *hvordan* børn kan deltage i undervisningen. Eksklusionen kommer i dette eksempel til udtryk ved, at læreren *ikke* tager hånd om det, der har betydning for, at barnet kan være med.

De børn, der ikke tager del i undervisningens praksis som elever, som *ikke* ses af læreren, er typisk børn, der *ikke* giver udtryk for, at det er svært at være med. Ofte er det børn, som ikke ses, *fordi* de er optaget af at forsøge at skaffe sig adgang til undervisningen. Et eksempel på sådan et barn er Ama-

lie. Amalie tager ofte ikke del i undervisningen på den måde, som læreren forventer, at hun gør det, men hun er altid "i gang". Hun er fx i gang med at finde ud af, hvordan hun kan komme i gang med en opgave og derved træde ind i rollen som elev. I en time ser vi, at hun er i gang med at finde et tv-program på sin lpad, som eleverne skal anvende i arbejdet med en matematikopgave. I en anden time er eleverne i gang med at spille et matematik-spil, hvor de skal skifte makkere undervejs i spillet. I denne time er Amalie i gang med at finde sig makkere, hvilket hun ikke lykkes med førend læreren til sidst ser, hvad hun strides med:

Alle går ud på gulvet. Børnene skal finde sammen to og to. Der skal de fortælle hinanden noget (om kommatal), og så skal de gå videre og finde en anden makker. Dette fungerer fint for mange. Dog er det svært for to piger at få fat i en makker. De ser begge lidt mismodige ud og er meget tøvende. Da legen har været i gang længe ser Maria, at de to elever, der ikke kan finde makkere, ikke har det godt med øvelsen. Hun hjælper dem til at få en makker. De to piger bliver ved med at prøve at få en makker, selvom de får mange afvisninger.

Af observationen fremgår det, at læreren efter en rum tid får øje på, at Amalie og den anden pige ikke tager del i undervisningen, og de hjælpes efterfølgende ind i undervisningen og indtager derved rollen som elever. Vi ser dog ofte, at netop Amalies udfordringer med at deltage i undervisningen ikke ses af lærerne, og i en efterfølgende samtale om netop Amalie siger dansklæreren: "Hun er ihærdig, men vi aner jo intet om, hvorfor hun ikke får den lap i vejret!"

Således finder vi, at børn, der forventes at indgå i rollen som elev, som ikke gør det

og *ikke* ses af læreren ofte ekskluderes i undervisningen af undervisningen ganske enkelt fordi, læreren *ikke* ser, at disse børn ikke tager del i undervisningen på den forventelige måde. Anderledes end de børn, der ekspliciterer, at det er svært at deltage, forstås disse børn ikke som forstyrrede af en situation. Den manglende "gøren opmærksom på", at de ikke kan komme i gang med opgaven og dermed at det er svært at tage del i undervisningen forbindes snarere til en personlig egenskab ved barnet. Er hun mon genert, siden hun ikke beder om hjælp? Også dette forhold bliver et forhold knyttet til barnets personlighed og noget, der ikke forstås som en del af lærerens undervisning i fag.

Af eksemplerne ses det, at det kan komme til udtryk på mange måder, når klassens børn ikke tager del i undervisningen på den måde, som skolens elever forventes at gøre det. Nogle børn ekspliciterer, at det er svært at deltage som elev i undervisningen. Andre børn ekspliciterer ikke, at det er svært. Nogle børn forstås som forstyrrede af konkrete situationer. Andre børn menes at have personlige egenskaber, som stiller dem svært i forhold til lærerens forventninger om en vis målrettethed, bevidsthed og rationalitet i forhold til egen læring. Endelig forventes nogle børn ikke at kunne deltage i folkeskolens undervisning om end de fysik sidder midt i den.

Viden om *hvordan* skolens børn ikke deltager i undervisningen konkret, er nødvendig at få gjort til en del af lærernes forberedelsespraksis og undervisningspraksis alene af den grund, at den manglende viden herom udgrænser de børn, der i forvejen har svært ved at tage del i undervisningen. Dette er vores afsæt for at tage viden fra klasserumsobservationerne med ind i det undervisningsudviklende samarbejde lærerne imellem. Her kobles vores observationer di-

rekte til lærernes udvikling af *bedre undervisning* og dermed udviklingen af en undervisning, der kan sikre klassens børn bedre vilkår for at kunne fungere som elever.

Få øje på børnene og kig med børnene

I forskningsprojektets anden del satte vi, som nævnt, en ramme for læreres mere systematiske arbejde med undervisningen igennem et lektionsstudieforløb bestående af fælles observationer, evaluering og planlægning af undervisning. Vores fund herfra er, at lærerne i løbet af lektionsstudieforløbet *får øje på*, hvordan nogle børn indtager elevrollen ganske ubesværet, mens andre børn enten kun tager sporadisk del i undervisningen eller slet ikke tager del i undervisningen "på den måde", som elever gør det. Lærerne retter opmærksomheden på børns forskellige måder at tage del i undervisningen på og opmærksomheden rettes særligt mod de børn, der på forskellig vis ikke fungerer i undervisningen som elever. Lærerne ser på klassen med "nye øjne", når de mere systematisk arbejder med at udvikle undervisningen på baggrund af fælles refleksioner over konkrete situationer og relationer.

Lektionsstudiearbejdet betegner vi som et *pædagogisk* lektionsstudium og ikke primært et fagdidaktisk orienteret lektionsstudium. Vores inspiration henter vi fra et engelsk studium (Norwich og Jones 2012), som har fokus på børn i moderate vanskeligheder. Norwich og Jones (2012) beskriver, hvordan lektionsstudier med fokus på inkludering må forholde sig til udviklingen af undervisningen i bred forstand og ikke udelukkende til enkelte elever i undervisningen. Et af sigtepunkterne, som vi har arbejdet med, er en styrket opmærksomhed på forskelle i forudsætninger, interesser og

behov hos forskellige børn. Herunder har det været hensigten at arbejde med, hvordan lærerne kan få øje på, hvordan børnefællesskaber påvirker børns deltagelse i undervisningen, som vi fx så det i Victors og Amalies tilfælde. En anden del af det at få øje på forskelligheden blandt børnene drejer sig om at undersøge, hvordan enkelte børn *ikke* deltager i undervisningen som elever, og hvordan man som lærer kan arbejde med alle børns deltagelsesbetingelser – ved at få øje på *alle* børnene og ikke udelukkende se klassen som en enhed af elever. Inspireret af Norwich og Jones har vi støttet lærerne i:

- 1) at se de individuelle børn med nye øjne og i kraft af det skabe et blik hos lærerne for elevernes eventuelle "udenfor-position",
- 2) at se børnenes forskellige læringsbehov ved at lade lærerne observere hinandens undervisning i klassen og få øje på forskellige børns forskellige deltagelsesbetingelser,
- 3) at udvikle en fælles forståelse for, hvilke faktorer der udgør barrierer for forskellige børns deltagelse i undervisningen, og hvordan disse betingelser er i bevægelse og under udvikling. Og endelig har vi støttet lærerne i at afsøge handlerummet for udviklingen af undervisningen, så den imødekommer alle børns lærings- og udviklingsbehov.

Vi ser i løbet af lektionsstudieforløbet, at det skaber en ændring i lærernes blik på undervisningen og på børnene, når de får mulighed for at arbejde systematisk med undervisningen og det giver et blik for de mange forskelligartede deltagelsesformer hos børnene og det udvikler ikke mindst et kritisk blik på den mere individfokuserede problemforståelse, der ofte hersker i klasseværelset. I lærernes samarbejde om at etablere en mere inkluderende og differentieret undervisning, møder vi således en op-

tagethed af at sikre børnene bedre deltagelsesmuligheder i undervisningen. Men i undervisningens praksis ser vi, at det er svært måske endda umuligt for én lærer at etablere den undervisning, der kan sikre alle børn deltagelsesmuligheder som elever. I praksis fungerer den ulige selektion af elever som mere eller mindre dygtige og mere eller mindre gode til at gå i skole (og til at leve op til forestillingen om "den gode elev") også selvom lærerteamet samarbejder om at planlægge en undervisning, der tilgodeser alle børns deltagelsesbetingelser. Bourdieu beskriver den ulige selektion som et vilkår for skolen og ikke som en dysfunktion ved skolen – snarere som skolens mening. I forskningsprojektets anden del finder vi at selektionen fortsat er et vilkår i undervisningen, og det får betydning for, hvordan undervisningen kan tilrettelægges. Således finder vi ikke, at den klassiske en-lærerundervisning kan udfordre de aktuelle eksklusionsmekanismer nævneværdigt og mens viden om børns forskellige deltagelsesbetingelser i undervisningen fungerer godt i det undervisningsplanlæggende rum, rykker samme viden aldrig rigtigt ved lærernes undervisningspraksis. Lærernes vilkår, fx at de er én lærer til 28 elever, spænder simpelthen ben for den bedre undervisning, der ser og tilgodeser børnenes betingelser for at fungere som elever i skolens praksis.

Skolediskussion uden pædagogik

Vi ser således i vores analyser af klasserummet, hvordan Bourdieus uddannelses-sociologi er relevant i forståelsen af den orden, som etablerer sig i skolen, og den symbolske vold, som viser sig i undervisningen, når nogle elever sorteres fra i den undervisning, som de forventes at have adgang til at deltage i og hvordan det er svært

hvis ikke umuligt at lave et opgør med skolens ordningsprincipper. Når lærerne træffer didaktiske og pædagogiske valg, trækker de før-bevidst på nogle implicite forestillinger om den gode elev og den svage elev, den normale elev og den unormale elev, den dygtige elev og den ikke dygtige elev, den acceptable adfærd og den uacceptable adfærd. Og i kraft heraf er de med til at skabe gode betingelser for de børn, som mestrer at deltage, som det er forventet (sprog, kultur, stil og adfærd), og ringe betingelser for de børn, som ikke har disse former for deltagelsesstrategier og deltagelsesbetingelser. På denne måde tilbydes nogle børn (i dette tilfælde de fleste) et rum for deltagelse, men andre børn har vanskeligt ved at deltage i det, som klassen som helhed (den homogene gruppe og det praktiserede fællesskab) udgør. Således ser vi, at børn som Achmed, Amalie og Victor ekskluderes fra undervisningen, ikke fordi læreren ikke er kompetent, men fordi eksklusionen ligger indbygget i skolens praksis og særligt i forståelsen af "det normale skolebarn" og "det unormale skolebarn".

Konsekvensen er, at i en klasse hvor der er mange og meget forskellige børn, bliver undervisningen målrettet de fleste men ikke alle. Det synes at være et vilkår i den fagligt fokuserede undervisning, at børn der ikke agerer målrettet, bevidst og rationelt i forhold til at lære og dermed indtager elevrollen ekskluderes i undervisningen af lærerens undervisningspraksis. Herved er nogle bestemte børn fortsat hjemløse i klasseundervisningen og de vil blive ved med at være hjemløse, så længe der ikke tages hånd om deres betingelser for deltagelse.

Det er en rolle, som aktuelt forstærkes af det skolepolitiske felt, hvor der er målstyring, test og fokus på læringsudbytte. Vi ser i analysen af vores empiriske materiale, i hvor stor udstrækning lærerne er loyale

overfor denne skolepolitiske diskurs. Det kommer til at udgøre en barriere i forhold til at fastholde blikket og de nye øjne, som de etablerer i løbet af lektionsstudieforløbet. Den barriere, som kommer til udtryk i den samarbejdende del af forskningsprojektet, skyldes altså ikke manglende viden om børnene eller manglende anerkendelse af, at børn tager del i undervisningen forskelligt men må snarere betragtes som en situationel blindhed for, at det er vanskeligt at leve op til alle skolens mål under de specifikke vilkår, som lærerne arbejder under nu. Der er mange samtidige krav og lærerne bliver aktuelt bestyrket i at fokusere på det fagfaglige og det sker – mod lærernes ønske – på bekostning af en håndtering af det vilkår, at ikke alle klassens subjekter fungerer som elever altid.

- Det synes at være et vilkår i den fagligt fokuserede undervisning, at børn der ikke agerer målrettet, bevidst og rationelt i forhold til at lære og dermed indtager elevrollen ekskluderes i undervisningen af lærerens undervisningspraksis.

Som det diskuteres generelt (Johansen 2016; Kemp 2016) er der sket et skred i skolepolitikken fra et fokus på dannelse (myniggørelse og den alsidige, personlige udvikling) til et fokus på læring af specifikke færdigheder i fag. I forskningsprojektet "Diferentiering i skolens praksis" (Hedegaard-Sørensen og Grumløse 2016) bekræftes et sådant skred. Det viser sig, at uddannelsespolitikken sætter sig igennem i skolelivet og i undervisningen og bliver til den dominerende fortælling blandt lærerne. Lærernes faglighed (støttet helt konkret af PISA-test og målstyring) bliver mere snævert rettet mod det fagdidaktiske blik og mod "de fleste børns læring" gennem en undervisning, der

retter sig mod "hele klassen", men kun rammer de børn, der har de rette betingelser for at kunne indgå i undervisningen som deltagende elever.

Når vi i vores observationer ser, at lærerne lykkes med at etablere en undervisning karakteriseret ved færre eller ingen "hjemløse børn" i undervisningen, sker det ved brug af tolærerordninger. I sådanne timer er flere lærere sammen om undervisningen og i deres samarbejde om at undervise etableres bedre deltagelsesmuligheder for klassens børn, *fordi* der også er fokus på børnenes adgang til undervisningen. Der er med andre ord blik for, *hvordan* børnene deltager i undervisningen forskelligt, og der arbejdes målrettet på at tilgodese det enkelte barns betingelser for at kunne fungere som elev i den konkrete undervisning. Således kan tolærerordninger forbedre børn som fx Victor og Amalies deltagelsesbetingelser,

hvis der er fokus på, *hvordan* de ikke-deltager i undervisningen og dermed er det også sagt, at et lærerfagligt samarbejde om børnenes deltagelsesmuligheder i undervisningen kan styrke børns vilkår og betingelser for at tage del i undervisningen, hvis børnene genkendes som potentielle elever. Børn der omvendt ikke genkendes som potentielle elever vil til gengæld aldrig kunne blive en del af undervisningen. De er som Achmed udgrænsede på forhånd og vil først kunne tage del i undervisningen i det øjeblik at også de betragtes og behandles som subjekter, der er *målrettede, bevidste og rationelle i forhold til at lære* og derfor kan fungere som elever i skolens undervisning. Skal folkeskolens undervisning kunne inkludere disse børn som elever, må vi undersøge, hvordan undervisningen kan tilrettelægges med henblik på, at alle børns forudsætninger imødekommes.

Note

¹ Vi har ikke arbejdet traditionelt med lektionsstudier. Vi har ikke haft fokus på det fagdidaktiske i sig selv, men på en bred forståelse af praksis og undervisningens praksis. Og vi har ikke haft en forskerposition, der har været optaget af, hvordan undervisningen kan udvikles, men på at initiere og rammesætte diskussioner med lærere om, hvordan de vil udvikle undervisningen, hvordan de realiserer nye tiltag og hvordan de evaluerer dem. Vi har fulgt disse dele og har anvendt transskriptioner herfra som empiri.

Litteratur

- Ainscow, M. 2015. *Struggle for Equity in Education*. World Library of Educationalists. London: Routledge.
- Archer, M. 2007. *Making our Way through the World – Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balshaw, M og Ainscow, M. 2002. *Hidden Voices. The Student Voice Activity*. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/hidden_voices.php
- Bauman, Z. 2005. *Forspildte liv*. Hans Reitzels forlag.
- Bourdieu, P. og Passeron, J.C. 1990. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. og Wacquant, L.J.D. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Broström, S. 2010. At være barn og elev. *KvaN* 87.
- Flyvbjerg, B. 2001. *Samfundsvidenskab som virker*. København: Akademisk forlag.

- Hedegaard-Sørensen, L. 2015. Praksisfortællinger og lektionsbeskrivelser. *Empiri. KvaN* 35(103).
- Hedegaard-Sørensen, L. og Grumløse, S. P. 2016. *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering*. Samfundslitteratur.
- Johansen, N. M. 2016. Den neoliberale konkurrencestats pædagogise tidehverv – for borgerdannelse til læringsteori. *Social Kritik* 145.
- Kemp, P. 2015. *Løgner om dannelse – opgør med halvdannelse*. København: Tiderne skifter.
- Leontjev, A.M. 1977. *Problemer i det psykiskes udvikling*. Rhodos.
- Norwich, B. og Jones, J. 2012. *Lesson Study – Making a Difference to Teaching Pupils with Learning Difficulties*. London: Bloomsbury.
- Yoshida, M. 2012. Mathematics lesson study in the United States – current status and ideas for conducting high quality and effective lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 1(2): 140–52.

Sine Penthin Grumløse er uddannet cand.mag. i europæisk etnologi og har skrevet ph.d.-afhandling om dansk familiepolitik. Hun er ansat som adjunkt på Professionshøjskolen UCC, hvor hun forsker i lærerfaglige problemstillinger. Blandt centrale publikationer er: Hedegaard-Sørensen, L. og Grumløse, S. P.: *Lærereksptise, differentiering og inklusion – undervisningsudvikling i team* (Samfundslitteratur 2016) og Grumløse, S. P.: *Den gode barndom – dansk familiepolitik og forståelsen af barnets gode liv 1960-2010* (Roskilde Universitet 2014).

Sine Penthin Grumløse, Professionshøjskolen UCC, Humletorvet 3, DK-1799 København V, Danmark.
E-mail: SIPG@ucc.dk

Lotte Hedegaard-Sørensen er uddannet cand. mag. i pædagogik og har skrevet ph.d. om læreres professionalisme i arbejdet med diagnosticerede børn. Hun er ansat som lektor i specialpædagogik på Århus Universitet (DPU) og forsker i børn, diagnoser og undervisning. Blandt hendes centrale publikationer er: Hedegaard-Sørensen, L.: *Inkluderende specialpædagogik – procesdidaktik og situeret professionalisme i undervisningen* (Akademisk forlag 2013) og Hedegaard-Sørensen, L. og Grumløse, S. P.: *Lærereksptise, differentiering og inklusion – undervisningsudvikling i team* (Samfundslitteratur 2016).

Lotte Hedegaard-Sørensen, Aarhus universitet, DPU – Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Pædagogisk Sociologi, Emdrup, Tuborgvej 164, DK-2400 København NV, Danmark. E-mail: lohes@edu.au.dk