

DEMOKRATISKE



FOREBYGGELSE AF POLARISERING OG EKSKLUSION I SKOLEN

af LENE KOFOED RASMUSSEN, MARIE NEERGAARD HANSEN, DITTE DALUM CHRISTOFFERSEN, ULLA HØJMARK JENSEN



AB
SALON
PROFESSIONS
HØJSKOLEN
ABSALON

KÆRE LÆRERE, PÆDAGOGER OG LEDERE

I DETTE KATALOG KAN I FINDE INSPIRATION TIL AT ARBEJDE MED DEMOKRATISKE PROCESSER I SKOLEN. I KAN FINDE BÅDE TEORETISK VIDEN, FORSLAG TIL FORLØB OG AFPRØVNING I PRAKSIS OG KONKRETE ØVELSER TIL DE FØRSKELLIGE TEMAER. FORMÅLET ER AT SKABE DYNAMISKE OG UNDERSØGENDE FÆLLESSKABER.

VI HÅBER, I KAN FÅ GLÆDE AF DET I JERES ARBEJDE MED JERES ELEVER OG HINANDEN.

GOD LÆSELYST!

ULLA, MARIE, DITTE OG LENE

INDHOLD

Indledning	4
Baggrund	6
Inspiration	8
Udvikling og organisering – sådan kommer I igang.....	8
Tilgange og metoder – 4 workshops	12
Workshop 1: Polarisering og eksklusion i skolens praksis.....	14
Workshop 2: Demokratisk dannelse som forebyggelse.....	24
Workshop 3: Undersøgende fællesskaber – om ansvar og empati i klassen.....	30
Workshop 4: Dialogisk undervisning – at åbne for relationer, deltagelse og samtale.....	36
Afprøvning og forandring i praksis: Aktionslæring.....	42
Fordybelse og spredning: Dialogcirkler.....	53
Outro	60
Litteratur.....	64
Skabeloner til print.....	67

INDLEDNING

I dette inspirationskatalog deler vi erfaringer og indsigter fra et projekt om demokratiske fællesskaber til forebyggelse af polarisering og eksklusion i skolen. Projektet blev udbudt og finansieret af Nationalt Center for Forebyggelse af Ekstremisme og gennemført i et samarbejde mellem Center for skole og læring ved Professionshøjskolen Absalon og Kirstinebjergskolen i Fredericia i 2017-2018. Inspirationskataloget er skrevet af projektteamet fra Center for skole og læring, illustreret af Mette Jeppesen, Tankestreger, og layoutet af Grethe Bruun.

Formål

Projektet bestod af et udviklingsforløb, som havde til formål at udvikle kapacitet hos skolens fagprofessionelle – lærere og pædagoger – til at forebygge hadforbrydelser og de fordomme, de bygger på. Man kan spørge, om skolen kan gøre noget ved fordomme og den polarisering og eksklusion, de kan give anledning til? Det mener vi så afgjort, at skolerne kan, og derfor henvender dette katalog sig til skoler og uddannelsesinstitutioner, der ønsker at tage udfordringen op og arbejde målrettet med disse temaer.

Når skoler skal arbejde med at forebygge polarisering og eksklusion, er det vigtigt at have fokus på den kapacitet, der skal opbygges hos de fagprofessionelle. De skal bl.a. kunne arbejde med diversitet, adskilthed, konflikter og modsætninger og derigennem skabe

en mangfoldig skolekultur med fællesskaber på tværs af forskelle. Centralt står, at de fagprofessionelle kan bidrage til at øge elevernes deltagelsesmuligheder og styrke deres oplevelse af tilhørsforhold og gøre dem i stand til at navigere i, blive dannet af og danne sig selv i relation til forskellighed, konflikter og interessemodsætninger.

Udviklingsforløbet på Kirstinebjergskolen

Kirstinebjergskolen i Fredericia har taget denne udfordring op. Det er en stor skole med ca. 1700 elever og ca. 200 ansatte. Skolen er godt 5 år gammel, og består af fire afdelinger, der tidligere udgjorde fire skoler med hver deres kendetegn og elevgrundlag. Skolen har i dag en socioøkonomisk blandet elevgruppe på linje med mange andre store skoler over hele landet med en lignende historie. Vi har fortrinsvis samarbejdet med fagprofessionelle tilknyttet 7.-8. klasse i udskolingen, som i dag udgør en afdeling for sig. Skolens ledelse arbejder på at gøre udskolingsafdelingen til et flagskib for skolen, og det var derfor naturligt at starte arbejdet for at fremme demokratiske fællesskaber her.

Inspirationskataloget rummer eksempler på, hvordan udviklingsforløbets aktiviteter blev gennemført på Kirstinebjergskolen og opsummerer erfaringer herfra.

Hvad vil vi med kataloget?

Vi vil med dette katalog inspirere andre skoler til at arbejde med forebyggelse af polarisering og eksklusion i skolens praksis gennem demokratiske fællesskaber. Kataloget giver forslag til, hvordan skoler kan igangsætte og gennemføre et udviklingsforløb for lærere,

pædagoger og skolens ledelse. Forløbet omfatter workshops for de fagprofessionelle, afprøvninger af øvelser i praksis og rum til fordybelse via dialogcirkler. I dette inspirationskatalog er delene flettet ind i hinanden og udgør til sammen en helhedsindsats, der kobler teoretiske perspektiver med det at handle i praksis og udvikle praksis. Inspirationskataloget giver ideer til og eksempler på, hvordan arbejdet med de forskellige dele kan foregå.

Inspirationskataloget giver ikke færdige svar på, hvordan skolens demokratiske dannelse af eleverne bør foregå og heller ikke konkrete handlingsanvisninger på fagprofessionelles specifikke akutte udfordringer. Derimod ønsker vi med kataloget at inspirere skolens fagprofessionelle til at udforske og udvikle deres handlemuligheder i forhold til at skabe gode rammer for elevernes deltagelse og tilhørsforhold.

Hvem kan bruge kataloget?

Kataloget henvender sig både til skolernes ledelser og til lærere og pædagoger. Kataloget er udformet på baggrund af et forløb med fagprofessionelle, der arbejder i og med 7. og 8. klasse, og alle aktiviteter er tænkt ind i en grundskolesammenhæng. Forløbet, eller dele af det, kan med få justeringer gennemføres på andre trin i grundskolen, på efterskoler og på ungdomsuddannelser. Skolerne kan tilpasse materialet til skolens udfordringer og den tid og de ressourcer, der er til rådighed. Hver skole må plukke det ud, som de finder relevant, og sætte deres eget udviklingsforløb sammen. For at sikre gode resultater, fagligt udbytte og fremdrift i forløbet, anbefaler vi, at skolerne finder eksterne ressourcepersoner - konsulenter og forskere - der har

erfaring med udviklingsprocesser for fagprofessionelle, til at stå for den faglige facilitering af forløbet.

Læsevejledning

Først i kataloget gør vi rede for baggrunden for at øge fokus på den demokratiske dannelse i skolen. Baggrunden omfatter en indkredsning af de samfundsmæssige udfordringer med polarisering og eksklusion. Et særligt omdrejningspunkt er begrebet forskellighed. Der peges i forlængelse heraf på de udfordringer og dilemmaer, som dette kan give anledning til, og som kataloget retter sig mod.

Dernæst følger katalogets hoveddel, der har til formål at give inspiration til, hvordan skoler kan igangsætte og gennemføre et udviklingsforløb. Der er forslag til, hvordan arbejdet kan organiseres, både hvad angår form og indhold. Det indbefatter temaer, teorier og metoder, der kan belyse emnet og forslag til, hvordan disse kan afprøves og forankres i praksis. Vi giver endvidere idéer til, hvordan der kan skabes faglige mødesteder, hvor udvalgte temaer kan undersøges dybere, og erfaringer kan diskuteres og spredes.

I den sidste del henledes opmærksomheden på tiden efter udviklingsforløbet, herunder hvordan eksterne samarbejdspartnere kan inddrages i fortsat udvikling og hvordan erfaringer og indsigter fra forløbet kan forankres i skolens struktur og kultur.

Bag i kataloget har vi samlet de skabeloner, som er udviklet i forbindelse med projektet, og som frit kan kopieres.

God læse- og arbejdslyst.

BAGGRUND

Polarisering og eksklusion – en samfundsmæssig udfordring

Fordomme på tværs af forskelligheder er relativt udbredte i befolkningen. Der begås i stigende grad forbrydelser med baggrund i fjendtlighed og fordomme i relation til ”køn, kønsidentitet, alder, handicap, seksuel orientering, etnisk oprindelse og hudfarve, religion og tro, politisk eller anden anskuelse samt social status” – det, der går under betegnelsen hadforbrydelser (Cowi, 2015). Denne stigning er et kontant udtryk for en samfundsmæssig udfordring med polarisering mellem forskellige mennesker i det danske samfund. Polarisationen næres af fordomme og har også andre umiddelbart mindre dramatiske udtryk end hadforbrydelser, såsom adskilthed, manglende dialog og mistillid mellem forskellige grupper. Samtidig er disse processer også beslægtet med alvorlige fænomener som mobning, racisme og social eksklusion.

Men hvorfor trives fordomme? Måske fordi der i de nordiske velfærdsstater er tradition for at værdsætte det at være ens, og at lighed ofte forveksles med at være ens (Gullestad, 1992). Hvis det at være ens opfattes som en forudsætning for lighed, kan forskellighed og det at være anderledes end den herskende norm blive opfattet som upassende. I skolen kan det betyde, at man prøver

at tilsløre, at eleverne er forskellige, og at normalitetsbegrebet derved bliver meget snævert. Disse forhold giver grobund for fordomme blandt både børn og voksne.

Vi kan ikke eliminere fordomme, men vi kan blive mere opmærksomme på, hvordan de virker. Dem, der bliver set på med fordomme, kan miste følelsen af at høre til og opleve, at de får begrænsede deltagelsesmuligheder (Rasmussen, 2018). Det kan føre til, at der opstår modkulturer og negative fællesskaber, som igen manifesterer sig i intolerance mod personer uden for den gruppe, man oplever sig som del af. Fordommene kan i sidste ende medvirke til eksklusion og yderligere polarisering.

Skolen kan forebygge ved at opbygge en demokratisk skolekultur

Den bedste forebyggelse er at bygge op, og her kommer skolen ind. I skolen kender man problemer med, at nogen oplever at være udenfor, mister følelsen af tilhørsforhold og opbygger identiteter omkring at være imod (Søndergaard, 2009; Hansen, 2011). Hvis skolen skal modvirke, at disse problemer fører til eksklusion, skal både de fagprofessionelle og eleverne kunne være i sociale sammenhænge, hvor der er forskellighed, og de skal kunne handle hensigtsmæssigt i konflikter og modsætninger. For at nå dertil forudsætter det, at der udvikles en demokratisk skolekultur.

Folkeskolen har siden 1975 været pålagt en demokratisk dannelsesopgave. Skolen skal være præget af ”åndsfrihed, ligeværd og

demokrati” og ”forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter”, som der står i folkeskolens formålsparagraf (Undervisningsministeriet, 2006). I en tid med ikke bare en høj grad af etnisk mangfoldighed, men også en stigende social fragmentering og store politiske kløfter i samfundet, er der behov for at revurdere, hvordan den demokratiske dannelsesopgave kan varetages. Der er behov for at betone, at demokrati grundlæggende er et pluralistisk projekt, og at demokrati opstår og forandres med deltagelse af forskellige individer og grupper (Mouffe, 2002).

Derfor kan skolens demokratiske dannelsesopgave ikke løftes ved alene at arbejde på at få eleverne til at tilslutte sig et bestemt menings- og værdisæt og overholde fastlagte regler for korrekt demokratisk adfærd (Biesta, 2013). Hvis det demokrati, som skolen skal fremme, omfatter åndsfrihed og deltagelse, som formålsparagraffen siger, så handler det om at skabe rammer for, at alle kan komme til orde, og det nogen gange på måder og med holdninger, der ikke umiddelbart passer ind (Rasmussen, 2016; Engsbro, 2018). Udfordringen er at finde måder at arbejde med alle former og holdninger, og der ud fra skabe inkluderende demokratiske fællesskaber.

Skolens opgave med forskellighed

Skolen og dens fagprofessionelle står altså over for en opgave med at blive bevidste om, at forskellighed eleverne imellem er et vilkår og ikke noget, der skal gemmes væk. Eleverne skal ikke gøres ens. Forskelligheden skal i stedet indgå i og bidrage dynamisk til

skolens demokratiske kultur. Vores mål er ikke at promovere én bestemt opfattelse af demokrati, men at skabe refleksion over, hvad demokrati er, og over hvilke muligheder og udfordringer forskellige måder at tænke og praktisere demokrati på skaber. Det er denne udvikling frem mod en mangfoldig skolekultur, som inspirationskataloget skal bidrage til.

INSPIRATION



Inspirationen til udviklingsforløbet består af fire forskellige dele:

Udvikling og organisering – sådan kommer I i gang:

Her giver vi idéer til, hvordan skolen kan organisere og sætte et udviklingsforløb i gang.

Temaer, teorier og øvelser – 4 workshops:

Her præsenterer vi forslag til 4 forskellige workshops. Forslagene belyser emnet for hver workshop gennem teorier og eksempler, og vi kommer med konkrete metoder og øvelser, som I kan arbejde med i workshoppen og senere i praksis med eleverne.

Forankring i praksis – aktionslæring:

Her introducerer vi aktionslæring, som kan hjælpe med at strukturere jeres individuelle og fælles afprøvninger i praksis og jeres pædagogiske og didaktiske refleksioner.

Fordybelse og spredning – dialogcirkler:

Her beskriver vi dialogcirkler, som et forslag til, hvordan I skaber faglige mødesteder, hvor udvalgte temaer kan undersøges dybere, og erfaringer kan diskuteres og spredes.

UDVIKLING OG ORGANISERING – SÅDAN KOMMER I I GANG

I dette afsnit kan I læse om, hvad I skal være opmærksomme på, når udviklingsforløbet skal planlægges og sættes i gang.

Ledelsesmæssig opbakning

Fra start til slut er det vigtigt, at ledelsen giver opbakning til udviklingsforløbet, og selv er aktive medspillere. Ledelsen skal vise deltagerne, hvad målet er med forløbet, og hvordan det passer ind i skolens overordnede og langsigtede udviklingsarbejde. Ledelsen skal også sætte tid og ressourcer af til de forskellige aktiviteter, og der skal være mulighed for, at de deltagere, der skal arbejde sammen om afprøvninger i praksis, har mulighed for at mødes, både når aktioner skal gennemføres, og når der skal samles op og evalueres. Endelig skal ledelsen overveje, om der organisatorisk kan støttes yderligere op om udviklingsforløbet. Det kan fx være i form af et fast orienteringspunkt på lærerrådsmøder eller ved at afsætte én eller flere pædagogiske dage til at inddrage bredere grupper af skolens fagprofessionelle end de primære deltagere i arbejdet.

Hvem gør hvad?

Den første opgave er at finde ud af, hvem der gør hvad. Hvem skal facilitere udviklingsforløbets forskellige aktiviteter og sikre det faglige indhold? Det er nødvendigt at overveje, om der på skolen er ressourcpersoner, der kan stå for fagligheden i udviklingsforløbet. Hvis ikke, kan I henvende jer til projektteamet fra Center for skole og læring,

ORGANISERING AF UDVIKLINGSFORLØB

DEMOKRATISKE

FÆLLES
SKABER

DET HER ER LIGE NOGET FOR OS!

START

MÅL



TIDSPLAN - HVENÅR GØRES DET?

	SEPTEMBER	OKTOBER	NOVEMBER
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			

SÅ ARBEJDER VI !!!

ROLLEFORDELING

- HVEM GØR HVAD?

• FACILITERING AF AKTIVITETER OG SIKRING AF FAGLIGT INDHOLD?

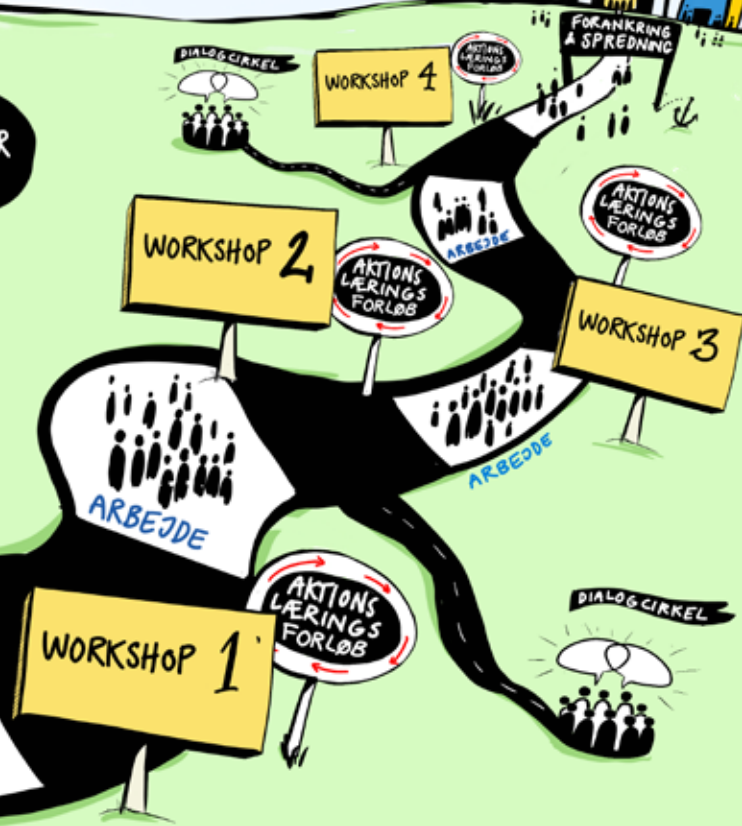
• RESSOURCEPERSONER? - FRA OG BLIVER UDENFOR?

• ORGANISERING

• HVEM SKAL DELTAGE?

- HVEM ETABLERER OG PLANLEGGER WORKSHOPS?
- HVEM ER TIVHOLDER FOR AKTIONSLÆRINGEN?
- HVEM OBSERVERER HVEM I AKTIONER?
- HVEM ER TIVHOLDER FOR DIALOGCIRKLERNE?
- HVAD BLIVER LEDELSENS ROLLE? HVOR MØGET OG HVAD SKAL DE DELTAGE I?

TJECHELISTE



Professionshøjskolen Absalon – se kontaktinfo på bagsiden – eller til andre konsulenter eller forskere, der har arbejdet med forløbets tematikker.

Desuden er der en række organisatoriske opgaver, og her skal I overveje, hvem der kan skabe opbakning til aktiviteterne og har tid til at organisere dem. Det omfatter planlægning, indkaldelse og afholdelse af workshops, forskellige tovholder-opgaver i forbindelse med aktionslæring og dialogcirklen. Herunder findes de poster, der som minimum skal deles ud.

- Hvem står for at etablere og planlægge workshops?
- Hvem er tovholder for aktionslæringen?
- Hvem observerer hvem i aktioner?
- Hvem er tovholder for dialogcirklerne?
- Hvad bliver ledelsens rolle? Hvor meget og hvad skal de deltage i?

Hvem skal deltage?

For det første skal en gruppe på mellem 20-35 fagprofessionelle tilknyttet en årgang eller et trin deltage. Denne gruppe deltager i workshop-pene og i aktionslæring. Udviklingsforløbet er tænkt, så det foregår i en vekselvirkning mellem de fire workshops og aktionslæringen. Det vil sige, at workshops og aktionslæring planlægges sammen. Det er vigtigt at være opmærksom på, at de største forandringer og det største arbejde for deltagerne forventes at ligge i mellemrummene mellem workshops i skolehverdagen. De fire workshops består af teoretiske tilgange og praktiske metoder, som de fagprofessionelle skal afprøve gennem aktionslæring. Det er her potentialet for at udvikle praksis ligger. For at skabe sammenhæng i forløbet og sikre afprøvning af de tilgange og metoder som introduceres i de fire workshops, skal hver workshop munde ud i, at der formuleres aktioner, der relaterer direkte til workshop-pens tema.

Tjekliste:

- Hvornår og hvordan startes forløbet op?
- Hvornår afholdes de fire workshops?
- Hvornår planlægges aktioner? I forlængelse af eller som en del af workshops?
- Hvornår skal aktionerne finde sted?
- Hvornår skal de didaktiske samtaler finde sted?
Det er en god ide at tænke planlægning af den didaktiske samtale umiddelbart i forlængelse af eller så tæt som muligt på den udførte aktion og observation, så både den, der har udført aktionen, og den, der har observeret, har den i frisk erindring.
- Hvem skal deltage i dialogcirklen? Hvornår skal cirklen mødes?
- Hvornår er der opsamlingsmøder? Går det, som det skal? Er der noget der skal justeres?
- Hvor og hvornår evalueres og findes muligheder for forankring og fortsat udviklingsarbejde?
- Hvor og hvornår formidles udviklingsforløbets resultater på og skolen og udenfor?

For det andet kan en eller flere grupper på 6-12 personer fra skolens øvrige årgange eller trin deltage i dialogcirkler, som gennemføres parallelt med de øvrige aktiviteter. Disse rummer mulighed for, at deltagerne kan gå dybere ind i problemstillinger, udvalgt af deltagerne, i tilknytning til temaet og også i denne del med afprøvninger i praksis. Dialogcirklerne er tænkt som en mulighed for at sprede viden om udviklingsforløbets tilgange og metoder til skolen generelt. I skal derfor indtænke steder for formidling af dialogcirkelns arbejde, fx på team-, trin- og afdelingsmøder.

Erfaringer fra Kirstinebjergskolen

I det afprøvede forløb på Kirstinebjergskolen deltog ca. 25 lærere og pædagoger fra 7.-8. årgang i workshops og aktionslæring. Vores vurdering er, at grupper på 20-35 deltagere er passende for at sikre dynamik og samtidig give plads til, at alle kan bidrage i diskussioner. Desuden deltog 8 lærere og pædagoger fordelt på skolens fire afdelinger i dialogcirkler, hvor deltagerne i fællesskab har fokus på at blive klogere på deres praksis og udvikle den. Processen faciliteres af en forsker.

Vi holdt et kortlægningsmøde med 3 deltagere, som både var del af det primære forløb og med i dialogcirklen. Her introducerede vi udviklingsforløbets fokus på at gøre noget ved fordomme

Fortsættelse af arbejdet

Når de fire workshops, aktionslæringen og dialogcirklerne er gennemført, er udviklingsforløbet på sin vis slut. Men arbejdet med at udvikle demokratiske fællesskaber i skolen og forebygge polarisering og eksklusion er en vedvarende opgave. Derfor er det vigtigt at evaluere processen. På den baggrund kan I tage stilling til om dele af udviklingsforløbet skal fortsætte. Det kan fx være i form af en fast praksis med aktionslæring tænkt ind i skolens årshjul. Det kan bestå i en gentagelse af hele forløbet med nye deltagere. Eller det kan være fortsættelse eller udvidelse af dialogcirklerne med nye deltagere.



og den polarisering og eksklusion, de kan give anledning til.

Deltagerne tegnede et billede af nogle af skolens problematikker i relation til dette fokus, såsom polarisering af eleverne i fastlåste grupperinger, intolerance med manglende anerkendelse af den anden, mistro i hjemmet, etniske og sociale grupperinger og adskilthed for nytilkomne flygtningeelever.

Vi afholdt desuden et opstartsmøde for alle de primære deltagere, hvor ledelsen også var til stede. Det er afgørende, at opstarten sikrer, at de fagprofessionelles oplevelser af udfordringer kommer i centrum i udviklingsarbejdet, og at der er organisatorisk opbakning til forløbet.

TILGANGE OG METODER – 4 WORKSHOPS

Udviklingsforløbet er bygget op omkring følgende 4 workshops for ledere, lærere og pædagoger:

Workshop 1: Polarisering og eksklusion i skolens praksis

Workshop 2: Demokratisk dannelse som forebyggelse

Workshop 3: Undersøgende fællesskaber – om ansvar og empati i klassen

Workshop 4: Dialogisk undervisning – at åbne for relationer, samtale og deltagelse

Den første workshop handler om at undersøge dilemmaer og udfordringer i forhold til forskellighed i praksis. Den anden workshop handler om at blive klogere på, hvad demokratisk dannelse vil sige, og hvordan demokratisk dannelse kan virke forebyggende i forhold til polarisering og eksklusion i skolens praksis. De to følgende workshops går ind i klasserummet og giver inspiration til, hvordan pædagoger og lærere kan undervise og igangsætte aktiviteter, som kan understøtte den demokratiske dannelse. Vi introducerer henholdsvis filosofi med børn, som en måde hvorpå man kan etablere undersøgende fællesskaber, og dialogisk undervisning, som en tilgang, der skal øge elevernes deltagelsesmuligheder og åbne for nye relationer.

I de fire workshops veksles der mellem teoretiske oplæg, introduktion af tilgange, spørgsmål, der lægger op til undersøgelse af egen praksis og afprøvning af metoder med undersøgende og udviklende tilgange til skolens praksis. Denne vekselvirkning afspejles i de følgende beskrivelserne af de fire workshops. Workshopbeskrivelserne er inspirationsmateriale og den enkelte skole må tilpasse og videreudvikle materialet, så workshoppen rammer deltagerne, den tid der er sat af osv.

Hver workshop indledes med en boks med en kort introduktion til den teori og de begreber, som workshoppen bygger på. I kan vælge, at alle deltagere læser disse som forberedelse, eller I kan vælge at finde litteraturen bag og læse dele af dette. Under alle omstændigheder skal de teoretiske vinkler og begreber helst fremlægges af en faglig facilitator, og I eller den faglige facilitator skal planlægge, hvordan refleksionsrum, øvelser og strategjudvikling finder sted.

"JEG ER RIGTIG GLAD FOR TEORIEN OG VI SÅ FÅR LOV AT BRUGE DEN – FØRST SOM OPGAVER OG SÅ BRUGE DEN DIREKTE I PRAKSIS."

DELTAGER, KIRSTINEBJERGSKOLEN

Erfaringer fra Kirstinebjergskolen:

På Kirstinebjergskolen blev alle workshops gennemført i 2018 fordelt over hele året. Skolens organisering af forløbet mødte udfordringer, fordi det blev sat i gang midt i et skoleår. Da der skal sættes tid af til forskellige aktører til forskellige aktiviteter, anbefaler vi, at forløbet foregår henover et skoleår med bedre mulighed for at tænke aktiviteterne ind i skolens øvrige aktiviteter.

Hver workshop varede 4 lektioner. Den første workshop kunne med fordel have været et heldagsarrangement – her skal der være tid til at både at blive bekendt med udviklingsforløbets temaer, kigge undersøgende på egen praksis og tænke i, hvordan man afprøver nye indsigter i praksis.

Deltagerne stod selv for at gennemføre aktioner i mellemrummene herimellem med mulighed for observation og feedback fra os i udvalgte aktioner. I starten var der ikke meget sammen-

hæng mellem workshoptemaerne og de afprøvninger, som fandt sted i aktionerne. Vi anbefaler i lyset af disse erfaringer, at I sætter tid af i hver workshop til både at skabe en fælles forståelse af metoden og til at indkredse de problemstillinger og måder at arbejde med dem på, som skal prøves af i aktioner. I samarbejde med en tilknyttet grafisk facilitator har vi udviklet modeller og skabeloner, som I kan arbejde med, både til at forstå konceptet, men også i det konkrete arbejde i praksis, se afsnittet ”Afprøvning og forankring i praksis – Aktionslæring” og skabelonerne bagerst i kataloget.

Litteratur til deltagerne:

I hver workshop er der referencer til de tekster, der blev lagt op til deltagerne på Kirstinebjergskolen. Det kan være, at I har kendskab til eller finder andre tekster, der kan indgå. Vores anbefaling er, at der er 1-2 tekster til hver gang. Det forudsætter, at der er afsat tid til, at deltagerne kan forberede sig.

Liste over øvelser i workshoppe

Summeopgave eller gå til te	s. 16
Undersøgelse af dilemmaer – LEGO-build to express.	s. 21
Afsøgning af strategier og handlemuligheder	s. 22
Teamerklæring – demokrati	s. 25

Demokratiforståelsernes betydning for praksis.	s. 26
At sætte sig i andres sted	s. 32
Enig eller uenig.	s. 34
Alt det vi deler	s. 39
Puslespilsmetoden	s. 41



POLARISERING OG EKSKLUSION I SKOLENS PRAKSIS

Teorien bag

Alle mennesker forholder sig til andre mennesker igennem sociale kategorier, som fx fattig, middelklassebarn, pige, dreng, dygtig, utilpasset, dansker, indvandrere, elev, lærer, smuk, beskidt. Man placeres konstant i forskellige kategorier af mennesker omkring én og man er således ikke alene om at bestemme, hvem man er (Christoffersen og Petersen, 2011). Samtidig identificerer man sig selv med nogle kategorier og forkaster andre. Jeg er sådan én, som er glad, populær, udenfor, højtråbende osv. Kategorisering er en nødvendig del af at være i verden og orientere sig om, hvem man selv og andre mennesker kan være. Men den måde det foregår på, kan også være medvirkende til polarisering og eksklusion.

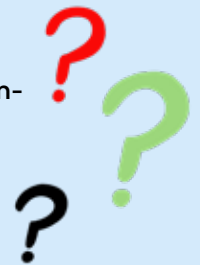
Det gælder, når kategorisering bliver til **stigmatisering** – ”den proces, hvorigennem en person tilskrives nogle bestemte negative egenskaber på grund af enkelte (tilfældige) handlinger, kropslige kendetegn, etnisk baggrund, social position eller lignende” (Skytte 2014, s.151)

Med stigmatisering følger ofte **andengørelse**, som består i, at man får tildelt en position som ’den anden’, ”som afviger, som anderledes, som illegitim, som én der afgrænser normaliteten” (Jensen

2007, s. 106). Det gør noget ved den position, som den der udsættes for det, kan indtage. Det kan også være afgørende for, om vedkommende kan opleve sig selv som deltager eller ej og som én, der hører til (Rasmussen, 2018).

Samtidig rummer det andre problemer, hvis man prøver at overse eller ligefrem benægte, at der kan være forskel på mennesker. Det indfanges af begrebet **farveblindhed**: ”En mere eller mindre bevidst ignorering af at se forskel ud fra en forestilling om, at det at være hvid, sort eller brun ikke har nogen betydning for et individs eller en gruppes placering i samfundet” (Lagermann, 2016, s. 5). Begrebet er oftest brugt i forhold til forskelle i hudfarve og etnicitet, men samme mekanismer kan være på spil i forhold til andre forskelle, fx forskellen på at være fra en familie med sociale og økonomiske problemer og en familie med solid middelklassebaggrund og orden i økonomien. Problemet med forskelsblindhed opstår, hvis en elev oplever at blive forskelsbehandlet, og læreren eller andre hævder, at forskel ikke betyder noget (Rasmussen, 2018).

Hvilke dilemmaer og udfordringer skaber stigmatisering, andengørelse og forskelsblindhed i skolen for de fagprofessionelle?





Skoleelever er forskellige! Der er dem, som bliver anset for at være dygtige til dansk og dem, der ses som fagligt svage i idræt, de høje og de lave, de etnisk danske og dem med anden etnisk baggrund, dem, der kommer fra familier med overskud, og dem, der kommer fra såkaldt resourcesvage hjem. Det er ikke til at overse, og elever og fagprofessionelle kategoriserer ligesom alle andre mennesker sig selv og hinanden i forhold til disse og masser af andre forskelle.

Samtidig er sproget med til at tildele den enkelte muligheder og begrænsninger, når der signaleres, at nogen ikke er "normal", og

ikke "rigtig". Det kan give den, der udsættes for det, en følelse af ikke at være god nok, at være udenfor og ikke høre til. Også selv om det ikke var hensigten at få vedkommende til at føle sådan. Ultimativt kan det føre til polarisering og eksklusion i og uden for skolen.

Vi introducerer først fire udfordringer i forhold til måden at kategorisere og i det hele taget forholde sig til forskellighed på. Målet er, at I skal forholde jer til disse udfordringer på jeres skole: Genkender I udfordringerne? - har I oplevet situationer, hvor de særligt udspiller sig? - og hvordan plejer I at forholde jer til dem?



Summeopgave eller gå til te?

De fire udfordringer kan fremlægges af den faglige facilitator og de undersøgende spørgsmål kan fungere som summeopgaver, hvor deltagerne får tid til at reflektere over spørgsmålene med sidemanden, før de vendes i plenum. Eller I kan behandle dem i grupper fx efter en struktur, der kan kaldes at gå til te. At gå til te sikrer, at der arbejdes fokuseret med spørgsmålene, og at gruppens overvejelser bliver delt med alle deltagere.

Gå til te: - 15-20 min pr. udfordring

- Deltagerne inddeles i firemandsgrupper, hvor hver tildeles et nummer fra 1-4.
- Firemandsgrupperne drøfter de undersøgende spørgsmål efter, at den faglige facilitator har fremlagt en udfordring. Sæt tid på fx 10 min.
- Gruppemedlem 1 går nu til te hos den gruppe, der sidder til venstre for egen gruppe og fortæller den nye gruppe, hvad hans eller hendes første gruppe har drøftet. Fx 5 i minutter.
- Den faglige facilitator fremlægger næste udfordring. Nu gentages de foregående dele, blot er det nu gruppemedlem 2, der går til te hos gruppen til venstre for egen gruppe efter gruppedrøftelsen.

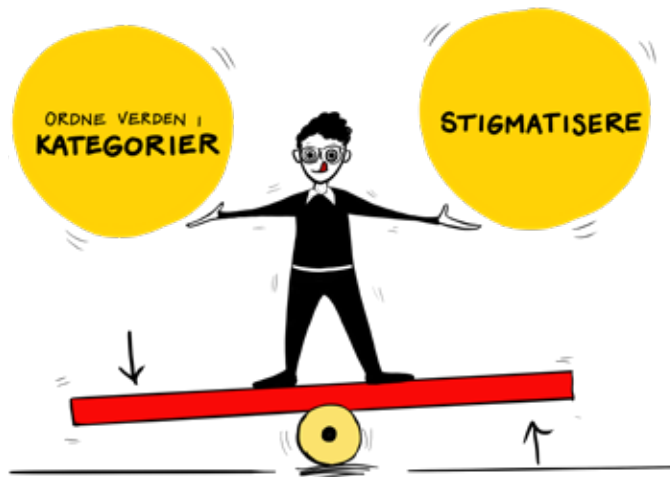
Det vigtigste er, at I går explorativt til værks: Det vil sige, at I retter et undersøgende blik mod udfordringerne og mod, hvordan det er på jeres skole - blandt eleverne og blandt de fagprofessionelle.

" MAN SKAL GIVE ELEVERNE PLADS TIL AT BRYDE DET MØNSTER DE HAR FÅET SKABT SIG OG DEN HISTORIE DE HAR OMKRING SIG. DET KAN VÆRE SVÆRT FOR ELEVERNE AT KOMME UD AF DEN IGEN, OG SÅ SKAL VI SOM PROFESSIONELLE PASSE PÅ MED IKKE AT FASTHOLDE DEM DER. "

DELTAGER, KIRSTINEBJERGSKOLEN

" VI HAR BRUG FOR AT SE PÅ, HVORDAN VI SELV TALER OM ELEVERNE "

DELTAGER, KIRSTINEBJERGSKOLEN



Udfordring 1: Kategorisering kan blive til stigmatisering verden i kategorier / stigmatisere

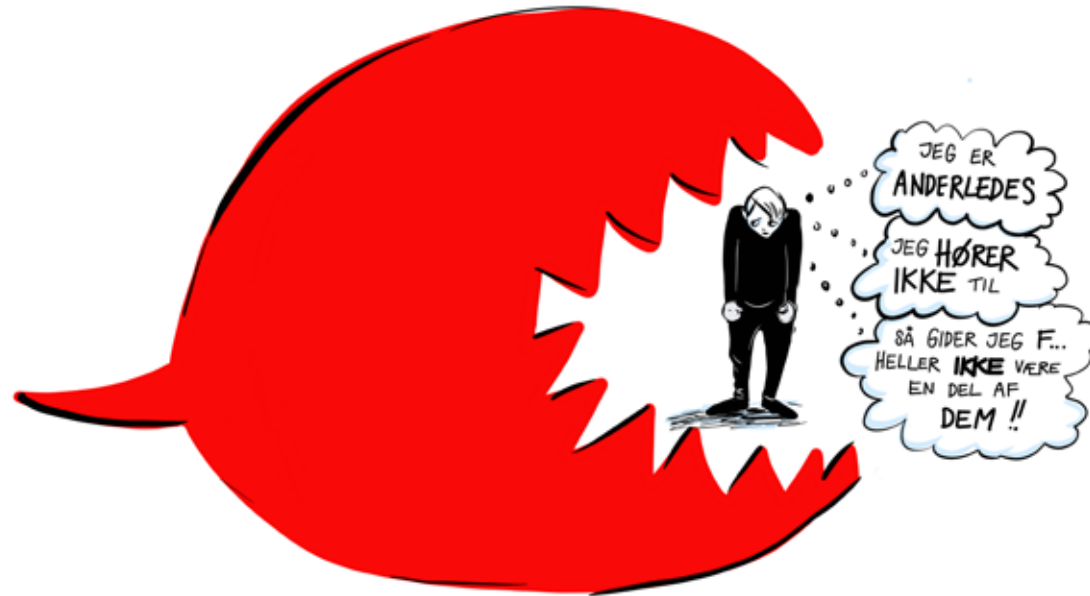
Der findes ikke nogen formel for, hvornår kategorisering går fra blot at være en måde at skabe orden på til at være stigmatisering. I begrebsforklaringen ovenfor fokuseres der på det negative indhold, der knyttes til kategorien, men der hører mere med: Kontekst og relationer har stor betydning for, hvornår der er stigmatisering på spil. Det samme ord kan opleves både som en kompliment og som en krænkelse, alt efter hvem der siger det til hvem, og i hvilken sammenhæng (Christoffersen og Petersen, 2011). Det afhænger på den måde helt af kontekst og den relation, der er mellem den, der benævner, og den, der benævnes. Derfor er det nødvendigt at forholde sig undersøgende i forhold til, hvad der er på spil, når der sættes ord og kategorier på individer og grupper. Det er altså ikke kun ordet eller kategorien i sig selv, der er problemet. Det er i høj grad den betydning, der bliver lagt ind i forhold til den position, som den enkelte har i klassen og de relationer han/hun indgår i.



Undersøgende spørgsmål:

- Hvilke kategorier af elever bliver anset for at være problematiske på jeres skole? Og af hvem?*
- Hvordan taler eleverne om og til hinanden?*
- Hvordan taler I selv om eleverne?*
- Hvem bliver talt ned til og hvem bliver sat i bås?*





Udfordring 2: Stigmatisering kan føre til andengørelse

Om hadefuld tale ved vi blandt andet:

- At den, det går ud over, kan føle sig udpeget som anderledes og forkert
- At det kan udfordre den, det går ud over, i forhold til tilhørsforhold og identitet
- At det kan føre til, at man føler sig sat udenfor eller adskilt fra majoriteten
- At det på længere sigt kan føre til en opdeling i "os" og "dem", en opdeling, som dem, det går ud over, i nogle tilfælde selv bidrager til, også selvom de ikke ønsker det

(Andersen & Andersen, 2017)

Andengørelse finder sted i skolen. Som resultat af hadefuld tale, men måske mindst lige så ofte på grund af tankeløs tale. Fx hører

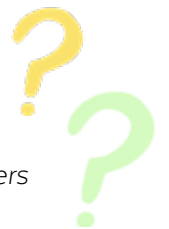
man ofte, at nogen reagerer med at sige, "det var bare for sjov". Men det er ikke sikkert, at det er sjovt for den, det bliver sagt til (Christoffersen og Petersen, 2011). Andengørelse handler om, hvordan det føles at blive udpeget som anderledes. Det er oplevelsen, snarere end intentionen, der er afgørende for, om der er tale om andengørelse og om det får betydning for den udsatte persons måde at forstå sig selv på og forstå sine muligheder og plads i gruppen eller klassen.

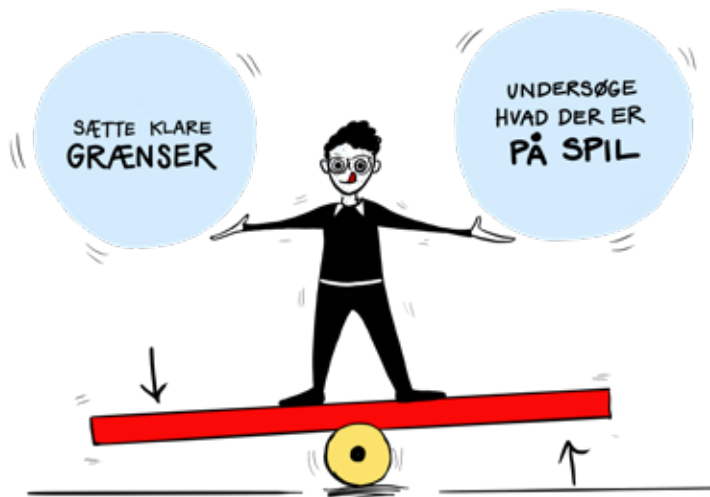
Undersøgende spørgsmål:

Oplever jeres elever andengørelse? Beskriv situationer, hvor det finder sted.

Hvilken betydning ser det ud til at have for den enkelte elev?

Hvilken betydning ser det ud til at have for de forskellige elevers selvopfattelse og måde at forholde sig til skolen på?





Udfordring 3: De upassende stemmer

Hvis stigmatisering og andengørelse skaber udfordringer, er det nærliggende at sætte klare grænser for, hvad man må bruge af ord og vendinger om hinanden. Det er imidlertid heller ikke uden dilemmaer: Hvis lærere og pædagoger alene fokuserer på sprogbrug og sætter hårdt ind på, at eleverne ikke bruger nedsættende betegnelser om hinanden, skaber det en situation, hvor eleverne bliver meget bevidste om, hvad der går an at sige, når læreren eller en anden voksen er til stede (Engsbro, 2018). Det fører næppe til, at eleverne ikke bruger dette sprogbrug i situationer, hvor læreren ikke er tilstede. Det kan betyde, at den fagprofessionelle kommer til at spille sig selv af banen i forhold til at vide, hvad der foregår eleverne imellem og at kunne fremme elevernes forståelse af, hvad der er på spil, når der tales nedsættende og stigmatiserende om andre. Samtidig skal de fagprofessionelle beskytte elever, der udsættes for krænkelser. Desuden retter den stadige irettesættelse for upassende sprog sig

ofte mod de samme elever, som konstant oplever at blive sat på plads. Det kan skabe en stærk modstand mod skolen og de voksne hos disse elever. Måske er der en grund til, at eleverne bruger et grimt sprog, og det I kan som fagprofessionelle sætte jer for at undersøge.

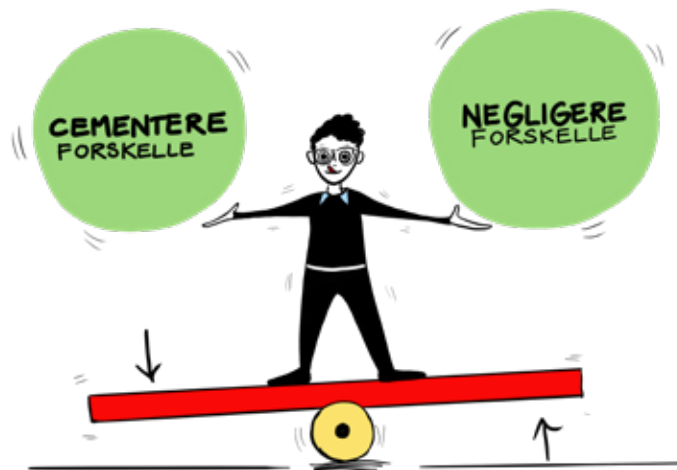


Undersøgende spørgsmål: :

Genkender I dette dilemma i jeres egen praksis?

Hvordan arbejder I med at inkludere de upassende stemmer – både hvad angår, sprog, holdninger og følelser – i forhandlinger om, hvilken klasse, skole og i sidste ende, hvilket samfund vi vil have?





Udfordring 4: Dilemma om forskelle og ligheder

Der bliver nogen gange gjort forskel på elever – af andre elever, af lærere eller af strukturer og diskurser uden for skolen – med udgangspunkt i etnicitet, hudfarve, social baggrund, kulturel kapital, præstationer, køn osv. De fagprofessionelle skal undgå at cementere forskelle, der kan være med til at ekskludere nogle, og skabe polarisering mellem individer og grupper. Men de bør heller ikke negligere, at forskel kan gøre en forskel for nogle elever i nogle situationer, at de reelt bliver set på og behandlet anderledes end deres klassekammerater, fordi de er blevet udpeget som anderledes. Der vil være situationer, hvor det giver mening at betone det fælles menneskelige, det som alle deler, samtidig med at det er vigtigt at anerkende, at det gør en forskel at blive anset for at være forskellig fra det, der anses for normen.



Farveblindhed i klassen?

På væggen hænger der mere end 10 kopier af det seneste klassebillede. De stammer fra en tysktime, hvor eleverne fik til opgave at skrive korte præsentationer af klassekammeraterne i talebobler ud for hver enkelt elev- på tysk. Der står fx (oversat) "Gertrud er sød", "Maja er den hurtigste løber i klassen", "Ali er den største fodboldspiller", "Thomas er en god kammerat", "Kira elsker heste", "Rasmus er den højeste i klassen". I boblerne ud for Hamzas billede står der: "Hamza er sort", "Hamza er fra Somalia", "Hamza er indvandrer", "Hamza er meget mørk", "Hamza er afrikaner". Der var ingen, der fandt anledning til at nævne Hamzas interesser, hans styrker eller hans kvaliteter som ven. (Rasmussen, 2018).

Undersøgende spørgsmål:

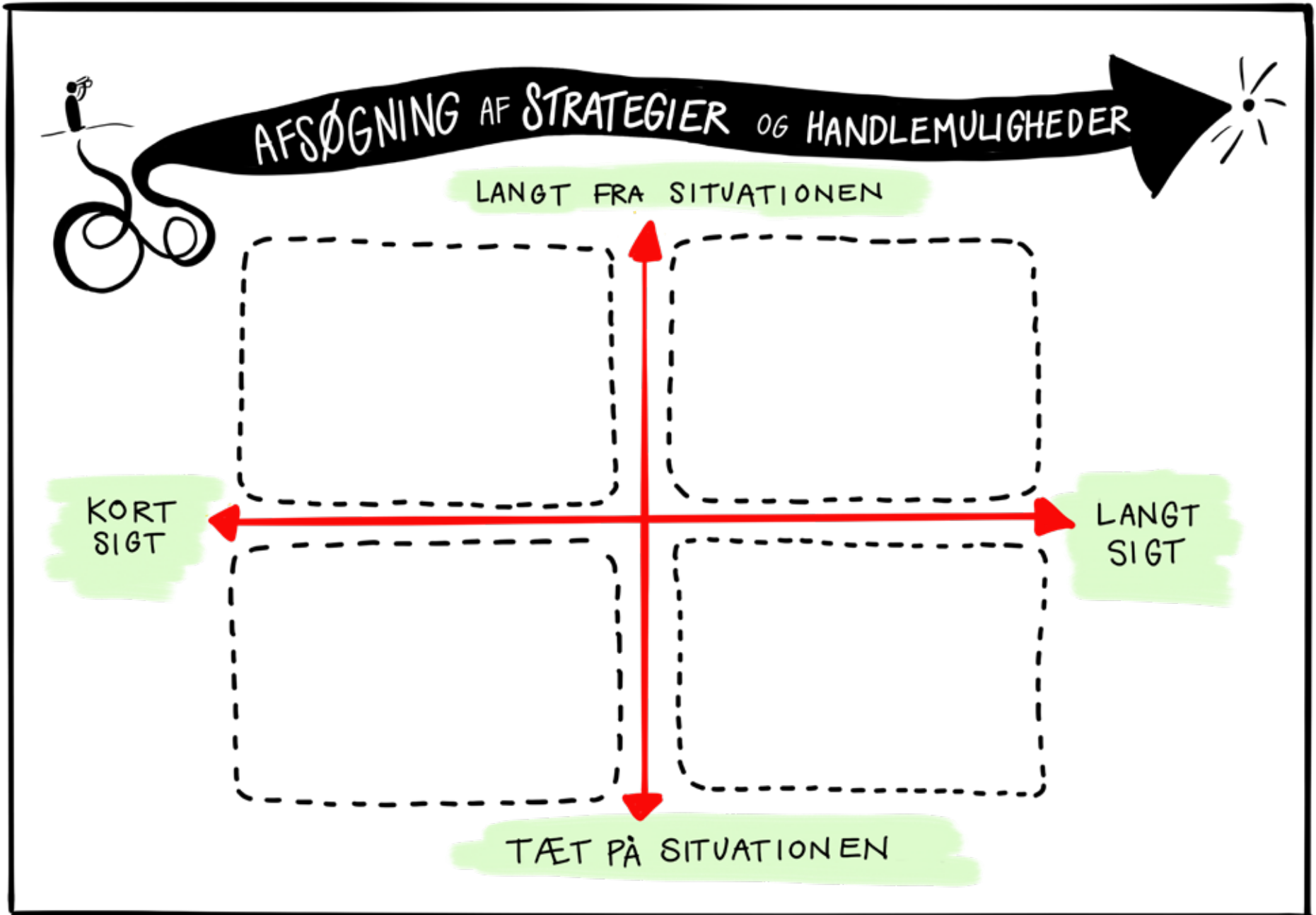
Hvad lærer Hamza om sig selv og sin position i klassen - påvirker det Hamzas forståelse af sig selv og sin position i klassen? Har de fagprofessionelle en opgave - konkret i forhold til øvelsen og de konkrete billeder på væggen? På længere sigt i klassen og i forhold til de øvrige elevers andengørelse af Hamza? Hvordan kan man både undgå andengørelse og farveblindhed?

Undersøgelse af dilemmaer - LEGO-build to express

Til yderligere at undersøge dilemmaer i forhold til stigmatisering, andengørelse og farveblindhed i skolens praksis kan I arbejde med LEGO - build to express, (flere CFU-centre har "LEGO - build to express" til rådighed). Formålet med lego-øvelsen er at få en dybere og mere nuanceret forståelse af, hvad der er på spil i dilemmafyldte situationer i hverdagen. Og selvom det kan være fristende at finde løsninger, så fastholdes der i øvelsen et fokus på at udforske.

Hver deltager får en æske med legoklodser, legofigurer og et væld af forskellige symboler, fx et net, en tryllestav og en kongekrone. Med dem bygger hver enkelt deltager dilemmafyldte scenarier fra hverdagen. Dernæst udforsker deltagerne dilemmaerne i fællesskab - i grupper på fire. Symbolerne sætter gang i associationerne





og hjælper jer med at anlægge nye perspektiver på sagen.

Afsøgning af strategier og handlemuligheder

Når I ved hjælp af LEGO materialet har identificeret og undersøgt dilemmaer fra jeres egen praksis, kan I afsøge, hvilke strategier, der er til rådighed, og hvilke muligheder, I ser for at handle. Som systematisk tilgang til denne proces kan I anvende nedenstående matrix-model. Modellen har to akser. Den lodrette akse spænder fra tiltag, der er tæt på situationen til tiltag, der er langt fra situationen. Et eksempel på et tiltag tæt på situationen er, når en pædagog eller lærer samtaler med to elever om en konflikt, mens de er i den. Og et eksempel på et tiltag langt fra situationen er, når pædagogen eller læreren tager omdrejningspunktet fra en konflikt mellem to elever op som tema i en classesamtale. Den vandrette akse handler om det korte og det lange sigte. Denne akse anerkender, at der både er brug for handlingsmuligheder nu og her, når en situation brænder, og for indsatser, der har mere langsigtede perspektiver. Modellen hjælper med at få et overblik over, hvilke tiltag, der bidrager til hvad.

Erfaringer fra Kirstinebjergskolen:

På Kirstinebjergskolen fokuserede vi på kategorisering og stigmatisering. Det gav blandt andet anledning til overvejelser om, hvordan de fagprofessionelle taler om eleverne og om, hvordan man som fagprofessionel møder de grupper af elever, som deltager i, hvad der anses for at være negative fællesskaber.

I det videre arbejde med at gå ind i deltageres dilemmaer vj LEGO - build to express, kom der situationer frem om social eksklusionsangst, om at mangle kollegial opbakning, om at sætte fokus på elevernes forskellige forudsætninger og der blev givet udtryk for tvivl om, hvordan og hvornår man griber ind, når eleverne stigmatiserer hinanden. Det blev desuden tydeligt, at de uheldige mekanismer omkring kategorisering, som vi satte fokus på, ikke kun foregår i etniske, sociale og seksuelle kategorier, men også i forhold til elevernes præstationer. Således fremhævede nogle af deltagerne, de problemer det kan skabe, når læreren anser nogen elever for at være dovne og umulige, og dermed kan være med til at fastholde eleverne i disse positioner.

Læsestof til deltagerne:

Lagermann, L. C. (2017). Farveblind folkeskole kan gøre livet svært for minoritetsbørn. Videnskab.dk

Skytte, M. (2014). Kategoriseringer og kulturopfattelse i (red.)

Schou, C. & Pedersen, C., Samfundet i pædagogisk arbejde. København: Akademisk forlag



DEMOKRATISK DANNEELSE SOM FOREBYGGELSE

Teorien bag

Demokrati kan ikke forstås som et træk ved individet og er heller ikke en individuel kompetence. Demokrati handler om den kontekst, man er i, og de relationer, man indgår i. Det siger den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta. I sin undersøgelse af skoler og uddannelsesinstitutioners måde at arbejde med demokratisk dannelse på (Biesta, 2013) ser han to overordnede tilgange:

Den første tilgang – socialisering til medborgerskab – handler om at opdrage individer til at passe til de eksisterende forhold. I skolen finder det sted gennem bestræbelser på at tilpasse eleverne til et bestemt normsæt og en bestemt fornuft. Ifølge Biesta resulterer det i, at der bliver sat adgangsbetingelser for deltagelsen, i og med at der kræves en bestemt adfærd og især en bestemt måde at udtrykke sig på, for at blive betragtet som en demokratisk deltager.

Den anden tilgang – som Biesta kalder politisk subjektivering – er derimod forbundet med et fokus på en fremkomst af borgeren som politisk aktør. I denne tilgang anses demokrati for at være noget,

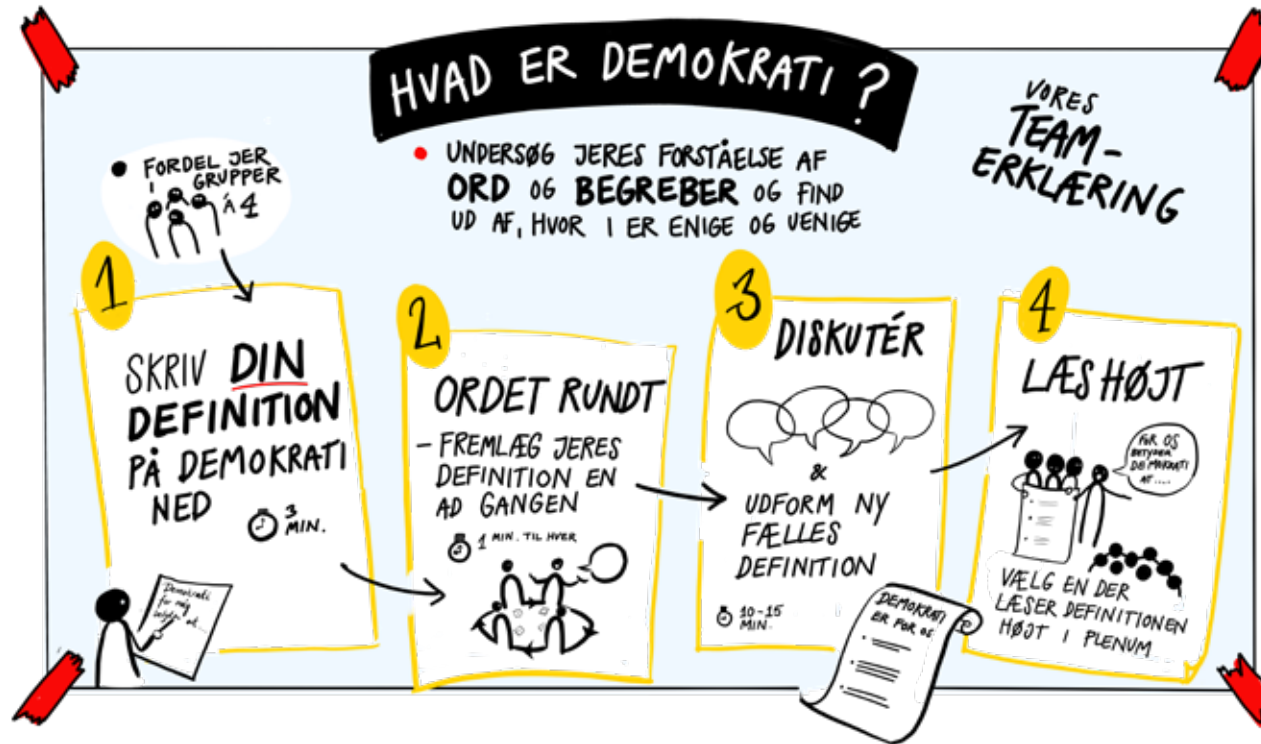
der opstår og forandres med deltagelse. Man skal altså ikke lære en bestemt form for demokrati, før man kan deltage, og demokratisk deltagelse er ikke betinget af, at man overholder nogle bestemte regler for korrekt demokratisk adfærd.

Måske skal skolen både socialisere til demokrati og give gode rammer for, at eleverne kan blive politiske aktører?

Biesta ønsker dog især at fremhæve, at skolen skal skabe rammer for, at eleverne kan blive politiske subjekter, der kan gøre sig gældende og se sig selv som aktive medspillere. Han citerer den irske digter W.B. Yeats ord om, at uddannelse ikke handler om ”at fylde en spand, men at tænde en brand” (Biesta, 2014). Det er opgaven med at tænde en brand – at finde elevernes engagement – som Biesta ser som skolens demokratiske dannelsesopgave.

Hvordan kan man i skolen forstå demokrati på en måde, der giver deltagelsesmuligheder for alle elever og fremmer deres engagement?





Hvad er demokrati?

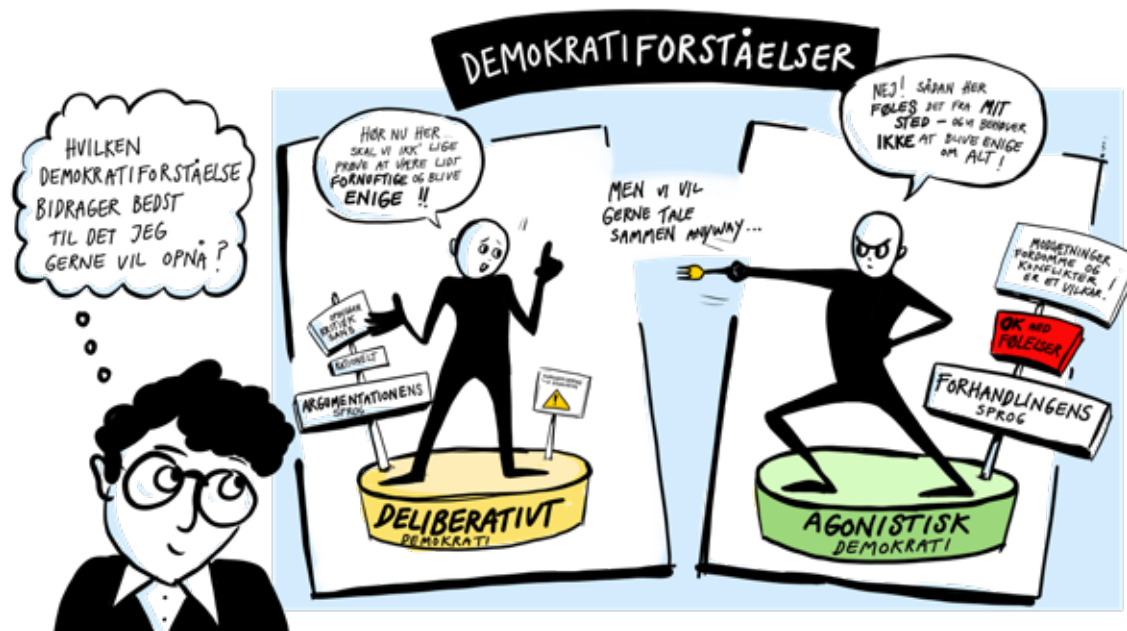
Ordet demokrati kommer af det græske demos, som betyder 'folk' eller 'pøbel' og kratos, som betyder 'magt' eller 'herredømme'.

Demokrati kan med andre ord oversættes med folkestyre. Hvad det vil sige, at folket styrer, har der været forskellige opfattelser af. Derfor kan det være nødvendigt både at diskutere, hvad vi forstår ved begrebet og at belyse det fra forskellige perspektiver. Øvelsen "teamerklæring" giver en drøftelse af begrebet, hvor deltagernes forskellige stemmer og forståelser mødes. I denne workshop gælder det ikke om, at I finder én rigtig måde at forstå demokrati på. Målet er, at I får blik for, at der er forskellige forståelser af demokrati

og at I får vendt, hvad forskellige måder at tænke demokrati på indebærer i praksis.

Forskellige forståelser af demokrati

Der er mange, der har sagt og skrevet noget om, hvad demokrati er. I modellen nedenfor vises to forståelser: deliberativt demokrati og agonistisk demokrati. (Deliberativt betyder rådgivende eller rådslagning, agonistisk betyder stridende eller kamp). De fremstilles ofte som hinandens modsætninger, men i udviklingsforløbet, arbejder vi ud fra en opfattelse af, at de kan supplere hinanden.



I en klassisk *deliberativ* forståelse af demokrati lægges der vægt på det rationelle argument og på det at overbevise andre gennem argumentation (Henriksen, 1999; Habermas, 1989). Det understøtter først og fremmest kritisk sans. I praksis bliver det ofte til en vægtning af konsensus, og en implicit værdsættelse af ensartethed. Hvis dialogen er præget af homogenisering, kan det imidlertid give anledning til, at enkelte elever med holdninger eller måder at fremføre holdninger på, der adskiller sig fra flertallet, ikke bliver hørt. En udfordring kan være, at de, der ikke behersker argumentationens kunst, ekskluderes.

En *agonistisk* forståelse af demokrati vil potentielt kunne imødekomme dette. Afsættet er her, at forskellighed, modsætninger, fordomme og konflikter er et vilkår i enhver demokratisk sammenhæng (Lo, 2017; Mouffe, 2009). Formålet er ikke at blive enige, men

at give plads til uenighed og forskellige måder at udtrykke sig på. Det betyder også, at man gerne må give udtryk for de følelser, som kan være knyttet til ens holdninger, og at man gerne må tage udgangspunkt i de tilhørsforhold, man har. I denne forståelse er modstand og uenighed noget, der anses for både legitimt og dynamisk.

For begge forståelser gælder det, at dialogen er central, om end den kan få forskellige udtryk. I en deliberativ tilgang vil der være vægt på argumentationens sprog, hvor der i en agonistisk tilgang vil være vægt på forhandlingens sprog.

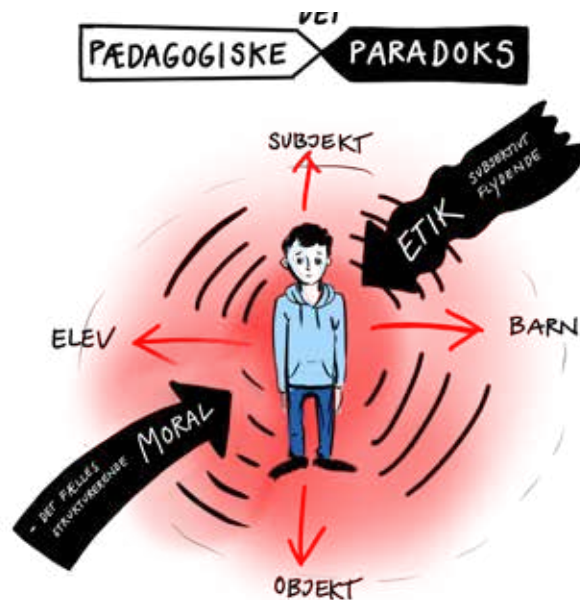
ØVELSE: Demokratiforståelsernes betydninger for praksis

På baggrund af introduktionen til de to forskellige demokratiforståelser kan I diskutere, hvad de betyder for praksis. Til støtte for samtalen kan I anvende dette skema:

	DELIBERATIVT DEMOKRATI	AGONISTISK DEMOKRATI
Hvad er det, der værdsættes?		
Hvad diskvalificeres?		
Hvilke betydninger kan det få for relationerne mellem lærer og elev?		
Hvilke betydninger kan det få for relationerne mellem eleverne?		
Hvilke betydninger kan det få for lærerens rolle?		
Hvilke betydninger kan det få for elevernes roller?		
Etc.		

" DET ER ET PARADOKS, AT JO MERE VI FØRSØGER AT OPRETHOLDE KONSENSUS I KLASSEKUMMET, JO STØRRE TRYK AVLER VI, OG SKABER DERMED TRUDELSE MOD FÆLLESSKABETS KOLLEKTIVE UDVIKLING. VI MÅ DERFOR KONSTANT BEVEGE OS MELLEM DE TO DEMOKRATIOPFATTELSE.

DELTAAGER, KIRSTINEBJERGSKJØLN



Det pædagogiske paradoks - et demokratisk problem?

I skolen påvirkes eleverne udefra af de fagprofessionelle med det formål, at de med tiden kan frigøre sig fra påvirkning udefra. Denne modsigelse kaldes det pædagogiske paradoks. Paradokset handler om, at eleven har brug for læreren eller pædagogen for at overskride og forstyrre sig selv, og omvendt er det kun der, hvor elevens egne bestræbelser kommer i spil, at eleven kan lære noget og udvikle sig. At indvirke pædagogisk på eleverne giver altså kun mening, såfremt denne indvirken er en opfordring til elevernes frie selvvirksomhed (von Oettingen, 2001) - altså når eleverne anspores til selv at engagere sig og tage affære. Det pædagogiske paradoks kan stille pædagoger og lærere i et krydspres.

Som fagprofessionel i skolen vil man hele tiden være på arbejde i dette krydspres. Man må på den ene side forholde sig etisk til barnet som subjekt. Dette indebærer at se på, hvem de enkelte

børn er som mennesker og prøve at møde dem der. Man må, for at kunne dette, forsøge at forstå, hvorfor de handler og tænker, som de gør, og tage hensyn til og højde for deres særheder og individuelle behov. På den anden side må man forholde sig til den dagsorden, som er baseret på moral, som pædagoger og lærere er underlagt. Moralen henviser til, at der er noget, man må og kan, og der er noget, man ikke må og kan i en skole, hvis den enkelte skal kunne fungere i et fællesskab med andre. Således bliver eleven til objekt for skolens dagsorden.

Pædagogerne og lærerne fra Kirstinebjergskolen siger følgende om det at navigere i det pædagogiske paradoks:

MAN KAN GODT HAVE FLERE KASKETTER PÅ. DET HANDLER OM AT VÆRE BEVIDST OM, HVAD MAN GØR.

DELTAGER, KIRSTINEBERGSKOLEN

"FÆLLESSKABET FUNGERER KUN, HVIS DER ER NOGET, DER STRUKTURERER."

DELTAGER, KIRSTINEBERGSKOLEN

"VI HAR ET MORALKODEX, SOM ENKELTE NOGLE GANGE FALDER UDEFOR. HER HANDLER DET OM AT FÅ ANDRE ELEVER TIL AT ACCEPTERE DET."

DELTAGER, KIRSTINEBERGSKOLEN

PROBLEMET OPSTÅR, NÅR ELEVERNE OPFATTER SIG SELV SOM SUBJEKTER, OG VI BEHANDLER DEM SOM OBJEKTER."

DELTAGER, KIRSTINEBERGSKOLEN

Erfaringer fra workshoppen på Kirstinebjergskolen:

I deltageres arbejde med at udarbejde teamerklæringer var der livlige diskussioner. Dog gik formuleringen "demokrati er for os rettigheder og pligter" igen i mange af de teamerklæringer, der blev resultatet. Da vi havde mulighed for at gentage øvelsen på et stormøde for alle fagprofessionelle i udskolingen, kom der mange flere formuleringer i spil fra dem, der havde deltaget i udviklingsforløbet. Fx "demokrati er for os et fællesskab af forskellige stemmer, hvor man forpligter sig på hinanden". Nogle af deltagerne har efterfølgende arbejdet med teamerklæring om demokrati med eleverne i 7. klasse.

Vi mener, at der fortsat er brug for at udvikle måder at arbejde på i skolen, der giver plads til uenighed og fremmer

engagement blandt elever. Måske kan I indtænke aktiviteter i workshoppen, som fremmer dette? I kan eventuelt lade jer inspirere af det, der bliver kaldt uenighedsfællesskaber. Selvom vi først er blevet opmærksom på denne tilgang ved udviklingsforløbets afslutning, er der henvist til en introduktion til denne forståelse nedenfor.

Læsestof til deltagerne:

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemme klasserum*. Århus: Klim. Kapitel 3.

Iversen, L. L. (2014): *Uenighedsfællesskaber. Blik på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget



UNDERSØGENDE FÆLLESSKABER – OM ANSVAR OG EMPATI I KLASSEN

Teorien bag

Kan man se verden gennem andres øjne? Det mener filosofen Hannah Arendt, at filosofien kan hjælpe med til.

I den workshop, som bliver betegnet ”undersøgende fællesskaber”, lægges der vægt på at undersøge individet i fællesskabets perspektiv, og fællesskabet i individets perspektiv. Det handler om at være nysgerrig på andre dimensioner end det, der optræder umiddelbart og sandt for en, og være nysgerrig på, hvordan andre mennesker forstår og oplever verden, der hvor de befinder sig. Det drejer sig således ikke om at argumentere for at overtale eller om at forhandle og kæmpe om at få ret, men om at kunne reflektere og få indsigt i forskellige oplevelser af og forskellige blik på verden.

For Arendt er filosofi en forudsætning for, at hver enkelt menneske kan udvikle en selvstændig moral og dømmekraft. Det er ifølge hende især vigtigt i opbrudstider, hvor vi er nødt til at tage ansvar for udviklingen og ikke bare kan læne os tilbage og gøre, som vi plejer (Schjelderup, 2009).

Måske kan filosofi med børn til enhver tid være en måde at fremme anerkendelse af både en selv og ’den anden’, og i skolen være en måde at begrænse andengørelse på. Ved at øve sig i at se verden fra andres perspektiv, kan elever i skolen f.eks. få indsigt i,

hvordan det opleves at blive mødt med fordomme og overveje deres ansvar i forhold til, hvordan man møder hinanden.

Hvordan kan filosofi med børn fremme elevernes ansvar og empati i klassen? Hvilken position skal den fagprofessionelle indtage for at understøtte, at eleverne kan se verden med hinandens øjne?



Filosofi med børn

Gennem filosofi med børn kan I arbejde konkret med undersøgende fællesskaber og andres perspektiver på verden. Her søger I i fællesskab med eleverne, svar på store og små spørgsmål, som der ikke er noget enkelt svar på. Filosofi med børn giver inspiration til at gå mere undersøgende til værks og gøre det i fællesskab med andre.

Filosofi handler overordnet set om at undersøge, hvordan noget forholder sig, gennem en spørgende og nysgerrig tilgang, og om at kunne argumentere og begrunde sine holdninger og tanker. Når man arbejder med filosofi med børn handler det ikke om, at man kan skelne mellem forskellige filosofers teoretiske tanker, eller kender forskellige filosofiske retninger. Det handler om, hvordan man kan øve sig i at spørge, lytte og undre sig og i det hele taget blive bedre til at tænke.

Om filosofiske spørgsmål:

- Filosofiske spørgsmål åbner for nye perspektiver i det, der ofte tages for givet.
- Har almen karakter og handler ikke om enkelte personer.
- Har eksistentiel betydning og gør noget ved den måde, vi kan tænke på

Når man filosoferer med børn, handler det om at gøre det sammen med dem i bogstavelig forstand. Ved at stille både kritiske og undrende spørgsmål til elever om deres forhold til sig selv,

deres nærmeste og resten af verden, kan man gennem filosofien stimulere deres nysgerrighed, og engagement i andre mennesker og verden omkring dem. Samtidig skal de også kunne rejse spørgsmål, som du som lærer skal kunne med-undre dig over. Du skal altså også forholde dig undersøgende til deres spørgsmål. Man kan arbejde med konkrete begreber, der har almen karakter, men som berører alle individer. Ved at arbejde undersøgende med begreber som f.eks. empati og ansvar kan børn (og voksne) øge deres evne til at se, hvordan deres egen færden i verden er med til at påvirke andre, Det kan understøtte medfølelse og ansvarsfølelse, og det kan være en måde at gøre eleverne (og de voksne) bevidste om mekanismer, som fører til andengørelse og udstødelse.

Ved at arbejde med filosofiske spørgsmål og emner kan I som fagprofessionelle være med til at udvikle børnenes kritiske sans og deres personlige og reflektive dømmekraft. De bliver i stand til at stille spørgsmålstegn og forholde sig undersøgende til deres verden, både i forhold til egne og andres argumenter og i forhold til andres følelser og opfattelser i det hele taget. Også når det kommer til fordomme, racisme, mobning og køn, som det er vigtigt at kunne forholde sig undersøgende og kritisk til i en tid præget af både opløsning og stigmatiseringer på samme tid. For eksempel kan et tema om idealer om køn (den perfekte pige eller dreng) føre til mange relevante spørgsmål om både hudfarve, vægt, tøj, skole, karakterer, rollemodeller, værdier, næstekærlighed osv., og om betydningen af disse ting (Larsen, 2018).

At sætte sig i andres sted

Øvelse: ca. 10 - 20 minutter.

I kan selv i workshoppen øve jer i at sætte jer i andres sted. F.eks. børnenes eller forældres.

- Tag udgangspunkt i en realistisk hverdagscase, som I kan komme ud for at skulle udføre i praksis. Det kan være et pige- eller drengemøde, det kan være en konfliktsituation I skal løse mellem nogle børn eller forældre eller noget helt andet.
- Sæt stole i en rundkreds og lad forskellige kollegaer indtage de positioner, der er relevante for den case, der er bestemt og beskrevet. Den person, der igangsætter, er facilitator.
- Aftal tid for øvelsen. Ca. 10 - 20 min er passende, alt efter hvor mange positioner/roller, der er til stede.
- Alle skal sige noget. Lad på skift kollegerne beskrive, hvordan

de oplever deres dilemma og hvorfor, derfra hvor de sidder. Lad dem være nysgerrige fx på at finde ud af, hvad der kan være af grunde til at bestemte (upassende) handlinger kan virke meningsfulde. Og spørg ind til de andre deltageres perspektiv i forhold til de stole/roller, de sidder i.

Man kan evt. bytte pladser efter første runde og lade alle indtage den position, der før sad til højre for dem. Herfra fortsætter man pigemødet eller konfliktsituationen ud fra de nye positioner. Gennem denne øvelse vil I som fagprofessionelle kunne få et indblik i hvad der kan være på spil for de personer I forsøger at forstå. Det er selvfølgelig ikke muligt at vide sig sikker i forhold til hvad der kan ligge til grund for, at de respektive roller tænker og reagerer, som de gør, men det kan være en øjenåbner i forhold til, hvad man som fagprofessionel i hvert fald ikke har fået øje på og evt. har overset. Det kan derved hjælpe jer til at få nye ideer og måske større indsigt, og derved vil I kunne gå andre veje med elever eller forældre.





Den voksnes rolle

Jeres opgave som fagprofessionelle er at indtage en tilbagetrukket, men alligevel aktiv position, når I arbejder med børnene, hvor I skal have fokus på spørgsmål frem for svar. For eksempel ved at udfordre og udforske elevernes svar og undre jer sammen med dem gennem åbne spørgsmål. Det er på den måde ikke målet, at eleverne skal nå til enighed, og der er ikke krav om begrebsforklaringer. Tværtimod. Jeres rolle er at invitere børnene eller de unge til at se perspektiver fra andres vinkler end deres egne, og udfordre dem til at forholde sig kritisk og reflektivt til både universelle, eksistentielle hverdagsforståelser og selvfølgheder. Det kunne være opfattelser af kærlighed, had, konflikter, venskaber, ensomhed, sammenhold osv. Pointen er, at de primært skal undre sig over og forholde sig til, hvad begreber kan betyde og give mulighed for at deltage i en søgen efter nye spørgsmål og svar, mens de forsøger at blive klogere på sig selv, hinanden, andre mennesker og resten af verden (Larsen, 2018).

Nysgerrighed i centrum

For mange børn (og også voksne), der er vant til at skulle levere sande svar, nå til enighed eller gå på kompromis, kan det være svært at gøre det modsatte, altså gå på opdagelse i det, man ikke ved, og blot undre sig. Og undre sig sammen med andre, uden at skulle overbevise. Når I filosoferer med eleverne, skal I få eleverne til at forholde sig spørgende til deres egen nysgerrighed.

For mange fagprofessionelle kan det være svært at give slip på jagten efter de rigtige svar, eller at lade være med at kommentere på svar, der forstyrrer voksenforståelser og logikker for, hvad der er passende eller upassende at svare. Derfor er det vigtigt, at du har fokus på din egen rolle og dialogens betydning, når du arbejder med filosofi med børn, da det ikke er sande svar og enighed, der er formålet, men derimod det at udfolde spørgsmål og nysgerrighed, der skal fokuseres på (Larsen, 2018).

Undersøgende spørgsmål:

Hvordan møder I elevernes sommetider provokerende eller upassende spørgsmål, såsom, hvorfor skal vi lave det? Hvorfor må han, når jeg ikke må? Hvorfor skal jeg være med, når jeg ikke har lyst?

I disse spørgsmål, kan der ligge kimen til spændende og relevante diskussioner, der handler om børns undren over f.eks. noget, de finder uretfærdigt i deres hverdag.





ØVELSE: Enig eller uenig?

Menneskets verdenssyn varierer fra kultur til kultur, fra individ til individ og en hel del andre parametre. Ofte gemmer der sig "minifilosofier" i sætninger, som vi gentager med jævne mellemrum, uden altid at være bevidste om deres indhold og konsekvenser. Herunder præsenteres en række små, mere eller mindre almindelige sætninger, som siger noget vigtigt om verden, om livet, om lykken, om mennesket etc. Eleven skal afgøre, om han eller hun er enig i dem eller ej, og hvorfor.

Er du enig eller uenig i følgende sætninger? Begrund svarene.

- I bund og grund er der ikke noget der ændrer sig
- Alle meninger er lige meget værd
- Livet er ikke umagen værd
- Folk er ikke venlige
- Man skal opføre sig ordentligt
- Man skal gøre tingene gennemført
- Hver dag er et nyt under
- Universet er gådefuldt
- Kærlighed er det vigtigste
- Man skal altid tænke før man handler
- Man skal acceptere tingene som de er
- Alle vil være lykkelige
- Man kan ikke stole på nogen
- Børn siger oftere sandheden end voksne
- Man skal altid tale sandt
- Man får kun det man fortjener
- Man er bedre tjent med sig selv
- Det der sker for den enkelte, berører hele menneskeheden.
- Man skal passe sig selv

Én af 45 øvelser fra Filosofi med børn i skolen (Brenifier & Millon 2014, s. 50-51).

Når I laver denne eller lignende øvelser med eleverne, og når I udformer aktioner med udgangspunkt i Filosofi med børn, skal I være opmærksomme på følgende:

Opmærksomhedspunkter:

- Hav fokus på spørgsmål og undren. Søg efter, hvor der ikke er enighed, og hvor der ikke er afklarethed og dyrk det uafklarede.
- Vær opmærksom på at holde dine egne svar eller refleksioner udenfor. Pas på med ikke at opmuntre det, du synes lyder godt eller tale det ned, du ikke bryder dig om, uanset hvor upassende det kan lyde. Spørg nysgerrigt ind i stedet.
- Spørg eleverne med åbne undersøgende spørgsmål, når de søger svar: - Hvad tænker du om det? Hvordan tror du, det kan hænge sammen? Hvordan tror du, han tænker om det? Er det altid sådan? - frem for at komme med svar eller bedømmende bemærkninger om, hvad der er rigtigt eller forkert.
- Hvordan er eleverne placeret i rummet? Kan alle se hinanden eller sidder nogle med ryggen til?
- Overvej, om eleverne først skal drøfte spørgsmål med hinanden i grupper, eller om de alle skal sidde i plenum og lytte til hinanden. Skal de bruge håndsoprækning eller skilte (evt. med deres nedskrevne udsagn på) til at markere med - eller en helt anden måde?
- Sørg for, at der er tid til at tænke
- pauser kan være guld for tænkning.



Erfaringer fra workshoppen på Kirstinebjergskolen:

I workshoppen lagde vi op til, at aktionen, der skulle gennemføres inden næste workshop, skulle være afprøvning af én af tre øvelser fra bogen *Filosofi med børn i skolen* (Brenifier og Millon, 2014). Vores tanke var, at det var en udfordring i sig selv at arbejde med en for de fleste ny tilgang. Det kom dog til at betyde, at flere af aktionerne ikke adresserede de udfordringer med at sætte sig i andres sted, som vi ønskede at sætte på dagsordenen.

Vi anbefaler på den baggrund, at I afsætter tid i workshoppen, til både at afprøve én eller flere af øvelserne og at formulere problemstillinger, der knytter sig til temaet og samtidig knytter an til udfordringer i den fagprofessionelles praksis.

Læsestof til deltagerne:

Larsen M. H. (2018). *Praktisk filosofi med børn*.

Akademisk forlag

Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Århus: Klim.

Brenifier, O. & Millon, I. (2014). *Filosofi med børn i skolen*

- 45 øvelse. Mindspace



DIALOGISK UNDERVISNING – AT ÅBNE FOR RELATIONER, DELTAGELSE OG SAMTALE

Teorien bag

Der er en lang pædagogisk tradition for dialog i skolen. Traditionen kan skitseres i to hovedlinjer (Larsen, 2017). For det første en grundtvigiansk linje, hvor dialogen skal bidrage til livs- og folkeoplysning og demokratisk dannelse. Og for det andet en russisk-inspireret linje, der knytter dialogbegrebet til en mere udviklet didaktisk teori og konkretiserer, hvordan dialogiske kvaliteter kan se ud i undervisningen. Begge linjer understreger det relationelle perspektiv ved dialogen som vigtigt.

Løgstrup, som er repræsentant for den grundtvigianske linje siger, at *”Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd”* (Løgstrup, 1956, s. 25). På den måde ligger der i mødet med den andet en etisk fordring.

Bakhtin, der er russisk sprogfilosof, mener, at dialogen er et helt grundlæggende relationelt princip (Iglund & Dysthe, 2003). Han forklarer, at det at leve i sin grundstruktur er dialogisk, fordi vi aldrig er alene, men altid skal forholde os til hinanden (Bakhtin, 1981). Men det er ikke kun den livslange udveksling af ord, der gør dialogen central hos Bakhtin. Det er også det, at dialogen rummer *”forskellenes gensidighed”* (Iglund & Dysthe, 2003). Bakhtin bruger begrebet polyfoni (flerstemmighed) til at betegne sameksistensen af mange stemmer og interaktioner mellem dem. Og han ser denne flerstemmighed som værdifuld.

Hvordan kan undervisningen afspejle idealer om flerstemmighed og relationelt ansvar?





Dialogisk undervisning som demokratisk model

Det ligger i demokratiets væsen, at beslutninger træffes på baggrund af dialog. I skolen kan en flerstemmig og dialogisk undervisning fungere som en model for, hvordan mennesker kommunikerer og interagerer i et demokratisk samfund (Dysthe, 1997). Dialogisk undervisning adskiller sig fra traditionel lærerdomineret monologisk undervisning på flere punkter.

Monologisk undervisning - når læreren spiller bordtennis med eleverne

I undervisning, som er organiseret ud fra monologiske principper, er læreren formidleren af viden. Læring forstås her som en simpel overføring fra lærer til elev. Denne proces illustreres i den kendte "tankpassermetaphor", som henviser til, at lærere kan "hælde" læring på eleverne. I et monologisk klasserum er det læreren, der taler det meste af tiden. Indimellem gør læreren ophold og stiller spørgsmål til eleverne, og så snart et par elever har demonstreret deres viden, går læreren videre. På den måde forsøger læreren undervejs at kontrollere, at eleverne opnår den viden, der ønskes af læreren.

Monologisk undervisning kan beskrives som en bordtenniskamp med læreren på den ene side og elever på den anden (Neergaard, 2018). I denne type kommunikationsmønster stiller læreren spørgsmål, eleven svarer og læreren evaluerer elevens svar med godt, fint, rigtigt etc. Monologisk undervisning sender bolden tilbage til læreren og giver derfor ikke eleverne mulighed for at tale med hinanden og derigennem udvikle idéer og dybere læring.



Dialogisk undervisning - når læreren spiller basketball med eleverne

En undervisning, der er dialogisk, sigter mod at klasserummet bliver flerstemmigt. Dette indebærer både, at alle eleverne høres og får taletid. Når flerstemmigheden i dialogen er et ideal, bunder det i en grundlæggende forståelse af, at alle stemmer bør værdsættes og kan bidrage.

Hvis alle eleverne skal engagere sig i diskussioner, må de også forstås som ligeværdige deltagere i og indgå i organiseringer, hvor de forpligtes på og fastholdes i deltagelse. Det er gennem dialogiske organiseringer, at børn og voksne lærer at lytte til andres stemmer og se andre perspektiver end deres eget, at stille spørgsmål og at søge svar sammen med andre (Dysthe, 1997).

I dialogisk undervisning kan kommunikationsmønsteret beskrives som en basketballkamp, hvor læreren lader bolden passere fra elev til elev, imens han selv overvejer det næste skridt (Neergaard, 2018).

Den dialogiske undervisning kan åbne både for relationer, for samtaler og for deltagelse.

At åbne for relationer

Eleverne værdsætter ikke altid det at arbejde sammen med andre, slet ikke dem, de ikke identificerer sig med. Et første skridt, hvis man gerne vil etablere et dialogisk klasserum, er at åbne for nye

identifikationsmuligheder. Det kan man blandt andet gøre gennem øvelsen "Alt det, vi deler". I kan selv lave øvelsen, og mærke på egen krop, hvordan der kan opstå nye identifikationsmuligheder blandt kollegaerne, og hvordan man kan blive overrasket over at opdage kollegaer, man har kendt i årevis, på ny.

Lige meget om det er eleverne eller de voksne, der er målgruppen, er det vigtigt at overveje, hvilke ytringer, man anvender. Øvelsen må gerne sætter deltagerne i og på spil, men må ikke såre nogen, og det kan være en balancegang, når man ikke kender hinandens historik.

At åbne samtalen

Meninger og forståelser fremmes af forhandlinger gennem elevernes forskellige stemmer, der repræsenterer forskellige opfattelser. Her holdes der fast i, at mennesker er relationelle væsener, der gennem dialoger og i turtagningen, hvor vi skiftevis lytter og taler, udvikler og udvider vores viden og opnår stadig dybere læring (Neergaard, 2018). Netop dybdelæring er et vigtigt formål med den dialogiske undervisning (Nystrand et al. 1997).

"DET DER TÆLLER, ER, OM
UNDERVISNING FÅR ELEVERNE
TIL AT TÆNKE OG IKKE BARE
GENGIVE EN ANDENS TÆNKNING."
(NYSTRAND ET AL 1997, s. 72)

ØVELSE: Alt det, vi deler

Der markeres en cirkel på gulvet

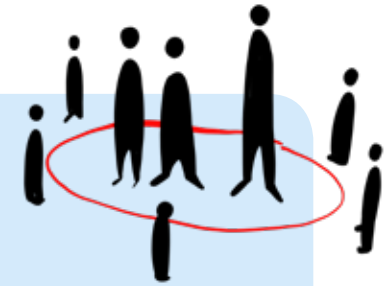
Deltagerne står uden for cirklen.

Deltagerne træder nu ind i cirklen, når de kan svare bekræftende på en ytring, der bliver læst højt, af den, der faciliterer øvelsen.

Eks. på ytringer:

- Alle os, der var klassen klovn
- Alle os, der kan lide at synge
- Alle os, der kan lide at gå på kunststillinger
- Alle os, der savner vores mor
- Alle os, der tror på et liv efter døden
- Etc.

Efter øvelsen tales der om, hvad den satte gang i af refleksioner og følelser.

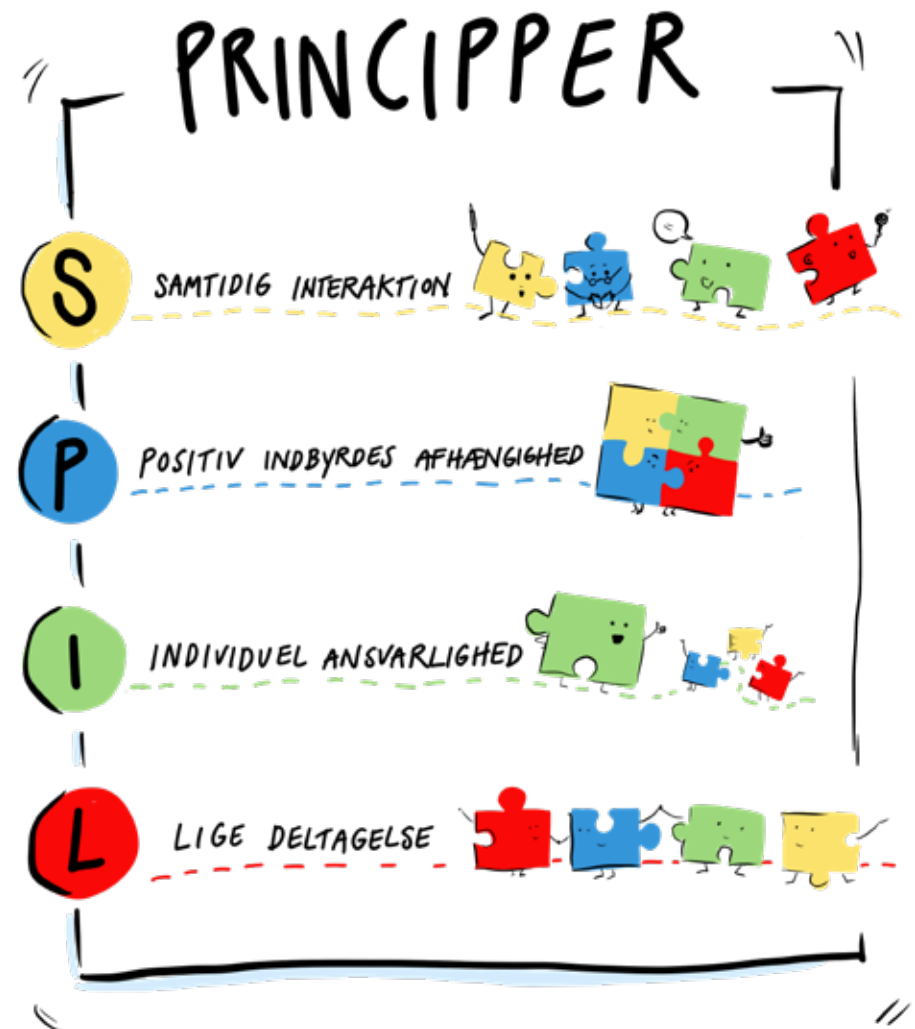


At åbne for deltagelse

Når det handler om at etablere et flerstemmigt klasserum er det oplagt at inddrage Cooperative Learning-strukturer (CL). Et helt konsekvent princip i CL er, 1) at det er elevernes aktive deltagelse i arbejdet, der udgør læringsprocesserne, og 2) at hver eneste elev uden undtagelse inddrages i disse processer (Kagan & Stenlev, 2013).

Alle strukturer er sammensat af fire principper, der til sammen har til hensigt at skabe interaktionsmønstre, der forener undervisningens krav om fagligt fokus med elevernes behov for kontakt og socialisering. Principperne understøtter, at flest mulige er aktive på samme tid, at eleverne arbejder sammen, at de hver især tager ansvar på sig, og at de alle bidrager til arbejdet (Kagan & Stenlev, 2013). Hvert bogstav i bogstavkombinationen SPIL repræsenterer et princip:

Puslespilsmetoden er en øvelse, der indfrier alle de fire principper. Metoden kan fx anvendes som alternativ til klassiske fremlæggelser eller til at bearbejde en tekst i klassen i forskellige fag. For at I som pædagoger og lærere kan lære øvelsen at kende indefra, kan I afprøve den selv på workshoppen og drøfte forskellige muligheder for anvendelse.



ØVELSE: Puslespilsmetoden

Deltagerne sidder i teams af fire.

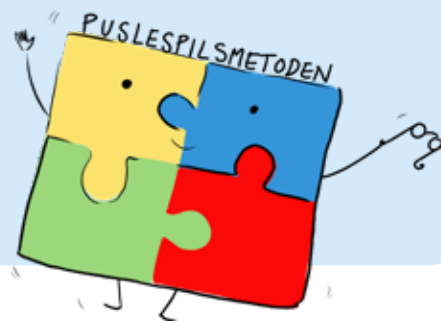
Der udvælges fire forskellige tekststykker, der belyser et udvalgt tema – her dialogisk undervisning. (Læs fx uddrag fra ”Det flerstemmige klasserum” (Dysthe, 1997) eller Gensidighedens Pædagogik (Løw, 2018))

Teksterne nummereres 1-4

Teksterne uddeles i teamet, så alle har forskellige tekster.

Deltagerne forlader nu deres team og mødes i et ”ekspert-team” med medlemmer fra de andre teams, der har samme tekst. De læser teksten, diskuterer den i fællesskab og hjælper hinanden med at forberede præsentationer af stoffet.

Alle vender nu tilbage til deres oprindelige teams, hvor de præsenterer deres tekster i en ”ordet rundt” på tid (fx 3-4 min.)



Erfaringer fra Kirstinebjergskolen:

Denne workshop er praksisrelateret og didaktisk. Deltagerne havde her selv meget at byde ind med. Vi præsenterede på workshoppen flere greb, end der her er angivet. Men med erfaringerne fra Kirstinebjergskolen anbefaler vi, at den faglige facilitator præsenterer principperne for at åbne for relationerne, for samtalen og for deltagelse og derudover sætter rammer for udveksling og udvikling af måder at få mange stemmer frem på.

I evalueringer af forløbet giver flere deltagere udtryk for, at de har fået en øget forståelse af vigtigheden af at arbejde med deltagelsesmuligheder, med at alle skal have en stemme. Nogle har indført nye greb i undervisningen til at fremme dette, både nogle vi har introduceret og nogle de selv har udviklet gennem aktioner. For eksempel arbejdede én lærer med en aktion, hvor hun fik alle stemmer frem, ved at alle elever skulle svare på opgaver ved at have en tavle hver, som blev fremvist samtidig i klassen. Samme lærer inddrog også LEGO – build to express for på den måde at få andre elever i spil end det mindretal, der kommer frem i traditionel klasseundervisning med håndsoprækning.

Læsestof til deltagerne:

Løw, O. (2018). Gensidighedens pædagogik. Byggesten til en dialogisk tænkning og praksis. København s. 113-145.

AFPRØVNING OG FORANKRING I PRAKSIS: AKTIONSLÆRING

I tiden mellem hver af de fire workshops afprøver deltagerne udviklingsforløbets tilgange og metoder i egen praksis igennem aktionslæring. Hver aktion har fem faser. Vi beskriver her de 5 faser i relation til de skabeloner, der er udarbejdet i udviklingsforløbet. I kan med fordel afsætte tid i hver workshop til at indkredse problemstillinger og vælge tilgange og metoder ud fra workshopens tema. På den måde sikres der en sammenhæng mellem udviklingsforløbets mål og de konkrete aktioner.

Aktionslæring er en systematisk metode, der bruges til at udvikle praksis i skoler og institutioner. Aktioner kan altså gå på tværs af f.eks. klasseværelser og SFO.

" AKTIONSLÆRING ER KENDETEGNET VED AT VÆRE EN METODE, HVOR LÆRERE UNDERSØGER OG EKSPERIMENTERER MED PRAKSIS MED HENBLIK PÅ AT VIDENSBASERE OG RAFFINERE DEN OG DERVED FREMME LÆRERES LÆRING "

(PLAUBORG, VINTER ANDERSEN OG BAYER, 2016, S.13)

En aktion skal her defineres som en intervention i praksis eller et eksperiment, der iværksættes for at raffinere praksis (Plauborg, Vinter Andersen & Bayer: 2016). Aktionsbegrebet er altså forbundet til noget, der endnu ikke er afprøvet. Aktionen tager afsæt i en un-

dren, som handler om, hvad du vil gøre i din praksis, for at ændre den. I aktionslæring holder man øje med handlinger og reaktioner og fokuserer på tegn på forandring, der viser, om man er på rette vej. I kan eventuelt have en hypotese eller en formodning, som I arbejder ud fra, men det er vigtigt, at I går undersøgende og eksperimenterende til værks og ikke er bange for at lade jer overraske. Det går altså ikke ud på i første omgang at bekræfte sin hypotese eller formodning, men at udforske og udfordre den.

Et aktionslæringsforløb kan inddeles i fem sammenhængende faser

1. Formulering af problemstilling - forundringsfasen
2. Iværksættelse af aktion
3. Observation af aktioner
4. Den didaktiske samtale
5. Bearbejdning af erfaringer - planlægning af ny aktion

Metoden går ud på, at I gennem eksperimenterende tilgange til jeres undervisning eventuelt sammen med kollegaer, får skærpet jeres blik på den komplekse og konkrete praksis i relation til en bestemt problemstilling, som I oplever. Tænk her også nøje over, hvem det er et problem for. Det er ikke sikkert, det er et problem for eleverne, fordi de fagprofessionelle synes, at det er et problem. Og det er ikke sikkert, at det er et lige stort problem for alle elever, selvom det er et problem for nogen.

• FORMULERING AF PROBLEMSTILLING

HVORFOR MON DET ER SÅDAN, AT ... ?



• BEARBEJDNING AF ERFARINGER



AKTIONS LÆRINGS MODELLEN

• IVERKSÆTTELSE AF AKTION



• DEN DIDAKTISKE SAMTALE



• OBSERVATION AF AKTIONER



Det kan f.eks. være der er problematikker omkring en negativ tone i en klasse, der gør nogle af eleverne usikre, hvilket kan føre til udstødelse eller marginalisere nogle. Her er en case, der kunne være en relevant problemstilling at arbejde med i én eller flere aktioner:

Det er som om, der er en grundlæggende sarkastisk omgangsform i en 7. Klasse. Eleverne i klassen kommenterer ofte hinandens oplæg og bidrag i undervisningen i en ret negativ tone. De taler til hinanden i nedladende kategoriserende vendinger, de griner hvis nogen siger noget forkert, og de griner mere af nogle bestemte. Stemningen gør, at mange af eleverne virker usikre og utilpasse, når de skal fremlægge eller svare på spørgsmål i undervisningen. Også dem, der selv er med til at grine ad andre.

Fase 1: Formulering af problemstilling

Skabelonen til denne fase er formuleret i tre felter. Formulering af problemstilling. Hvilke antagelse du har og hvad aktionen konkret er. Problemstillingen formuleres ofte om et spørgsmål, om noget du undrer dig over i din hverdag og som du godt vil udvikle. I forhold til casen herover kunne det f.eks. være: Hvordan kan jeg få eleverne til at blive mere bevidste om betydningen af, at de taler så nedladende til hinanden og hvad det betyder, når man griner af andre?

Hernæst beskriver du din antagelse. Altså hvad du forventer, der vil ske, når du igangsætter og arbejder med aktionen. Her kunne

det være, at du forventer, at eleverne blive bedre til at tænke over, hvordan deres sprog og omgangsform har betydning i forhold til andre. At de tænker sig om to gange, inden de griner af andre og at de også fortæller, hvordan de får det, når andre griner af dem. Dernæst beskrives aktionen. Du kan gøre det alene, eller sammen med kollegaer.

Det kunne f.eks. være:

”Jeg vil henover to lektioner arbejde med perspektivskifte, og at eleverne skiftes til at tale og lytte. Jeg vil lave en øvelse med eleverne, hvor de skal bytte stole, og prøve at sætte sig i andres sted. Stole repræsenterer andre mennesker. For eksempel: En muslimsk pige, en overvægtig dreng, en homoseksuel pige, en fotomodel, en kristen dreng. (Det er så meningen, at eleverne skal bytte stole undervejs, og indtage den rolle som den enkelte stol repræsenterer). Min rolle vil være at facilitere og styre processen og indlede øvelsen med en grundig, men ikke for lang intro. Max. 5 min.”

Jeg regner med, at eleverne vil kunne få indblik i, hvordan andre tænker. Jeg tror, at de vil tage opgaven til sig og forsøge at spille med. Det vil forhåbentligt medføre, at de bliver bedre til at tage vare på hinanden, og at de begynder at tænke sig mere om, inden de bruger hårdt sprog.

Casen her er skrevet på baggrund af nogle af de overvejelser og aktioner, vi mødte på Kirstinebjergskolen. Den er sat sammen af flere af de dilemmaer og problematikker, som vi mødte her. Det er på den måde ikke en konkret case fra skolen, da vi mener, at de aktioner, som vi observerede og gav feedback på, er for personlige til at videregive uden lærernes samtykke.

FORMULERING AF PROBLEMSTILLING

1 PROBLEMSTILLING

- DET UNDRER MIG, AT...
- HVORDAN KAN VI ÆNDRE...

DET UNDRER
MIG AT ELEVERNE
TALER SÅ GRIMT
& HÅRDT TIL
HINANDEN



2 ANTAGELSE

- JEG FORVENTER AT...

JEG FORVENTER
AT ELEVERNE
KAN BLIVE MERE
BEVIDSTE OM,
HVORDAN DE TALER
TIL HINANDEN



3 AKTION

- DET JEG VIL GØRE ER...

JEG VIL ARBEJDE
MED PERSPEKTIVSKIFTE
...



OBSERVATION AF AKTIONER

FORBEREDELSESFASE

- HVAD VIL VI OPNÅ MED AKTIONEN?

- HVAD SKAL OBSERVERES I FORHOLD TIL AKTIONENS MÅL?



- HVILKE TEGN KAN DER VÆRE PÅ AT MÅLET ER OPFYLDT?

- MAN KAN TAGE FORSKELLIGE OBSERVATIONSVINKLER

1 FOKUSPUNKT AD GANGEN



KVANTITATIVT

FX. "HVOR MANGE ELEVER RÆKKER HÅNDEN OP?"

- HVOR TIT?
- HVORNÅR?
- HVOR MANGE GANGE?
- HVORDAN SÆTTER ELEVERNE SIG I KLASSEN?

KVALITATIVT

- HVEM?
- HVORDAN?
- HVORHENNE
- &
- I HVILKE SAMMENHÆNGE & RELATIONER?



TÆNK OVER, HVOR DU SÆTTER DIG I KLASSEN.

Fase 2 og 3: Udførelse og observation af aktioner

Aktioner kan foregå løbende over flere gange som didaktiske eller pædagogiske metoder, eller det kan som i eksemplet ovenfor være en øvelse, du laver en enkelt gang med eleverne. (I metoden er pointen også, at der laves nye aktioner, på baggrund af dem der bliver afprøvet, så det hele tiden er i forløb).

Aktionen skal observeres, og det optimale er, at få en kollega til at hjælpe med det. Men det er ikke altid, det kan lade sig gøre, og så kan du selv observere. Det er vigtigt, at det er aktionerne, der er i centrum. Observationerne kan gøres på flere måder og kan tilpasses jeres individuelle behov og skolens muligheder og rammer. Brug skabelonen herover.

I skal således i teamet eller i anden samarbejdsrelation blive enige om, hvordan I vil observere en konkret aktion. Måden at observere på skal tilpasses det mål og de formodninger, der er sat for aktionen. For eksempel den case der er anvendt her, om at eleverne skal øve sig i at lytte og blive bedre til at sætte sig i hinandens sted, og arbejde med deres omgangsform.

Observatøren skal gøre sig klart, hvilke tegn, der kunne være på, at mål og formodning om, hvad der vil ske, bliver bekræftet. Og dernæst spørge sig selv, hvordan man får øje på disse tegn. Vær opmærksom på tegn på, at antagelsen om, hvad der vil ske med eleverne kan bekræftes, men vær også åben overfor, der hvor den ikke bliver bekræftet, og hvor der sker noget helt andet end forventet.

I kan sætte jer for på forhånd at observere enten kvantitativt eller kvalitativt. Hvis målet er, at flere skal byde ind, kan observationen gå på at tælle, hvem og hvor mange, der rækker hånden op, ligesom taletid til hver elev og til den fagprofessionelle kan måles. Hvis målet er at forbedre en bestemt relation, må observationen være mere kvalitativ, og for eksempel gå på, om der er god kommunikation, eleverne virker trygge osv.

Det væsentlige er, at I får observationen noteret på en måde, så I kan bruge observationerne i den didaktiske samtale.

DEN DIDAKTISKE SAMTALE

• FOKUS PÅ
PROBLEM-
STILLING

• **DOGMER**

• FORMÅL

- INDBLIK I HINANDENS ARBEJDSFORMER, ERFARINGER OG OVERVEJELSER
- REFLEKTERE SAMMEN OVER PRAKSIS OG PRAKSISPROBLEMSTILLINGER
- UDVIKLE PRAKSIS I FORHOLD TIL DE REJSTE PROBLEMSTILLINGER

• EKSPLORATIVE SPØRGSMÅL

HVORDAN REAGEREDE ELEVERNE PÅ AKTIONEN - HVER ISER ?

VAR DER NOGET I AKTIONEN, DER FIK DIG TIL AT TÆNKE ANDERLEDES END DU PLEJER ? - HVORDAN ?

VAR DER NOGET I DERES SVAR/REAKTIONER, DER FIK DIG TIL AT TÆNKE ? - HVORFOR & HVORDAN ?

HVIS DU SKULLE LAVE AKTIONEN IGEN I HVORDAN VILLE DU SÅ LAVE DEN ?



Den didaktiske samtale

Den didaktiske samtale foregår evt. i et team, med dine kollegaer. Det er en struktureret samtale, der fastholder fokus på problemstillingen og aktionen med det formål at reflektere over og evaluere det konkrete forløb.

Formålet med samtalen er at give de enkelte kollegaer større kendskab til hinandens arbejde og praksis, samt at alle kan være medtil at understøtte og udvikle hinandens praksis og refleksion over praksis.

Selve samtalen er delt op i fire dele

- Fokus på problemstilling – handler om, at I skal have fokus på præcis den aktion, der er foretaget, og kun den. Det vil sige, at der ikke er andre, der skal fortælle om deres aktioner samtidig med, selvom de har oplevet eller prøvet noget lignende.
- Dogmer – handler om, at I kan have nogle principper for noget, I altid gør eller ikke gør, når I har didaktiske samtaler. Dogmer kunne for eksempel være: I vores team lytter vi aktivt

til hinanden, i vores team afbryder vi ikke, i vores team taler vi højst 2 minutter ad gangen osv.

- Eksplorative spørgsmål – er afklarende og undersøgende spørgsmål, der skal hjælpe jer med at blive klogere på både de handlinger, reaktioner og tanker, der er omkring den aktion, der er afprøvet. Det kan være spørgsmål som: Hvad skete der da du...? Hvad gjorde eleverne så? Var det alle eleverne? Var der nogen, der gjorde noget andet? Hvad? Var der nogen, der synes, at de kunne bruge det, og hvordan viste det sig? Var der nogen, der ikke fik så meget ud af det og hvordan viste det sig? Hvad tror du X tænker om, at du gjorde det? Hvad tænker du, om din egen måde at gøre det på? Var der noget, du ville gøre anderledes, hvis du skulle gøre det igen – og i så fald hvad? Hvilke tegn ser du på, at aktionen virker? Og hvordan?
- Formål – Fokuser på, hvad det var, du ville have ud af aktionen. Hvad synes du virkede, og hvad synes du ikke virkede så godt. Dette leder til sidste fase, der handler om bearbejdning af erfaringer.

DET ER VIRKELIG EN ØJENÅBNER
FOR OS I GRUPPEN, AT HVIS VI FOKUSERER
DEN DIDAKTISKE SAMTALE EFTER
MODELLEN, KAN FÅ NOGET UD AF
SAMTALEN PÅ 8 MINUTTER
DELTAGER, KIRSTINEBJERGSKOLEN

BEARBEJDNING AF ERFARINGER

NY AKTION



• HVAD GIK GODT?



• NYE IDEER?



• HVAD SKAL VI GØRE ANDERLEDES NÆSTE GANG?



• VIGTIGSTE LÆRING?!



Fase 5: Bearbejdning af erfaringer

- Planlægning af ny aktion

Denne del er vigtig, fordi den samler viden og erfaringer, der kan bringes med tilbage i undervisningsrummet og sikrer, at undervisningen hele tiden kan videreudvikles, tilpasses og justeres. Her er fokus på fire felter: Hvad gik godt - Hvilke nye ideer kan vi få øje på - Hvad kan gøres anderledes eller forbedres på baggrund af de konkrete erfaringer - Hvilken vigtig viden er kommet ud af den konkrete aktion.

Med afsæt i de refleksioner og tanker, du har fået, dels i kraft af aktionen med eleverne og dels i forlængelse af den didaktiske

samtale, kan du nu raffinere din praksis og bestemme dig til, hvad du kan gøre næste gang, du vil arbejde med temaet, eventuelt i en ny aktion.

- Husk at have fokus på, hvad DU vil GØRE, når du planlægger aktionen - mere end hvad du synes, eleverne ikke kan finde ud af.
- Det er vigtigt, at det er aktionerne, der er i centrum og ikke som sådan dig selv
- Hvis du har fokus på enkelte elever, så pas på stadig at bevare fokus på det, der sker i mellem jer (alle i klassen) og ikke kun på eleven.

FORDYBELSE OG SPREDNING: DIALOGCIRKLER



Hvad er en dialogcirkel?

Det samlede udviklingsforløbs mål er, at skolerne gør noget ved fordomme og den polarisering og eksklusion, de kan give anledning til. Dialogcirklen sætter ligesom workshops og aktionslæring fokus på, at I som de fagprofessionelle bliver kloge på jeres egen praksis og selv er med til at nytænke og ændre uhensigtsmæssig praksis. Det særlige, som dialogcirklen kan, er at bringe de fagprofessionelle sammen i grupper på tværs af klasseniveau og afdelinger og give dem mulighed for:

- Måltrettet faglig fordybelse med afsæt i oplevede udfordringer.
- Forskningsinformeret refleksion over egen og andres praksis.
- Tid til at nytænke egen praksis i fællesskab med kollegaer.

Dialogcirklerne er ledet af forskere, som sikrer faglig progression og forskningsbaseret problemorienteret vidensudvikling og nytænkning. Dialogcirklerne bygger således på forskningscirkelmetoden, der har sine rødder i aktionsforskning og i studiekredsmodellen (Jensen, 2014).

I dialogcirkelarbejdet arbejder deltagerne med at udvikle et produkt/resultat, som kan deles med de kolleger, der ikke er del af dialogcirklen. Produktet udarbejdes på baggrund af afprøvninger af nye praksisformer og de refleksioner og erfaringer, som afprøv-

ningerne afstedkommer. De nye praksisformer kan fx have fokus på:

- Udvikling af nye undervisningsmetoder
- Afprøvning af særligt tilrettelagte forløb, der ikke har været anvendt i afdelingerne før
- Etablering af nye samarbejdskoncepter
- Nye måder at organisere lærernes og pædagogernes tid på
- Nye måder at kommunikere om og med eleverne på
- Konkrete dokumenter eller aktiviteter for særlige målgrupper (fx forældrene).

Produktet kan tage form af en rapport, et inspirationskatalog, en video eller en power-point-præsentation, som skal formidles videre til kollegaer og andre interesserede. Vidensdelingen er en væsentlig del af dialogcirkelns arbejde.

Det er vigtigt, at det er de fagprofessionelle (og ikke skolelederen fx), der sammen med forskerne formulerer udfordringerne og de udviklingsprojekter, der leder til afprøvninger af nye praksisformer. Det øger sandsynligheden for, at de nye praksisformer, som dialogcirklen udvikler, er relevante og vil kunne forankres og brede sig til andre kolleger og andre afdelinger og fortsætte med at eksistere, efter dialogcirkelforløbet er slut.

Fordybelse og spredning

I udviklingsforløbet på Kirstinebjergskolen tjente dialogcirklen overordnet to formål. Den gav en mindre gruppe fagprofessionelle mulighed for at fordybe sig i udviklingsforløbets grundlæggende problemstillinger og arbejde sammen om at udvikle praksis, der hvor de så et behov for det – fx i forhold til at sætte fokus på forskellighed som ressource. Cirklen gav desuden mulighed for at involvere deltagere fra de af skolens afdelinger, som ikke var med i hovedforløbet. Dermed bidrog cirklen også til at sprede indsigt i forløbets problemstillinger på skolen.

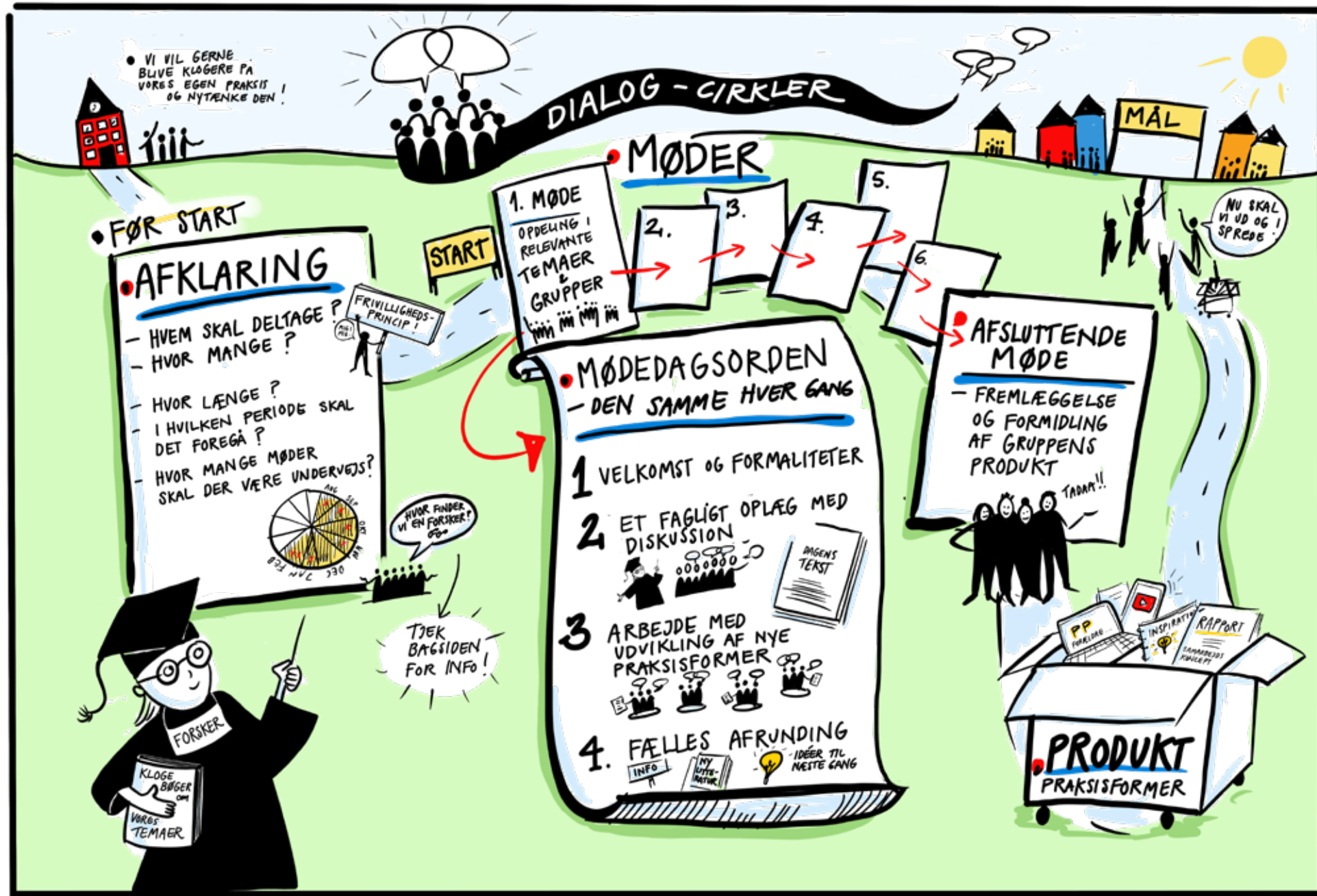
"NOGET AF DET ALLERBEDSTE ER,
AT VI HAR HAFT TID TIL AT
TALE SAMMEN OG PLANLÆGGE
SAMMEN. VI HAR KUNNET FORDYBE
OS. DET HAR VI ELLERS ALDRIG
TID TIL."

DIALOGCIRKELDELTAGER, KIRSTINEBJERGSKOLEN

Dialogcirklen bygges op omkring cirkelmøder, som planlægges løbende. Til hvert møde har cirkeldeltagerne aftalt, hvad der skal gøres til næste møde, fx læsning af litteratur, afprøvning af bestemte metoder i egen praksis eller andre aktiviteter. Det betyder, at deltagerne ikke på forhånd ved, hvor arbejdet vil bevæge sig hen, og at alle har mulighed for at påvirke forløbet. Ledelsen skal afsætte tid til, at cirkeldeltagerne både kan deltage i cirkelmøderne og forberede næste møde, herunder læse teori og faglitteratur og afprøve metoder. Deltagerne i et dialogcirkelforløb vil på hvert møde arbejde hen imod at skabe fælles grundlag for ny viden og praksis.

Formålet med dialogcirklen i udviklingsforløbet er:

- At fagprofessionelle skal blive trænet i at få øje på sociale og faglige eksklusionsmekanismer (herunder dem, der knytter sig til stigmatisering, andengørelse og farveblindhed), og at de skal udvikle og afprøve tiltag, der kan forebygge disse mekanismer.
- At de fagprofessionelle udvikler en fælles forståelse af, hvad demokratisk dannende undervisning kan være, og at fagmiljøet opbygger fælles forståelser og begreber for eksklusionsmekanismer og polariseringer.



Dialogcirklen: Sådan kan et forløb se ud

Der er mange måder at bygge et forløb i en dialogcirkel op på. I det følgende er en kort eksemplificering, der tager afsæt i de erfaringer, vi har gjort os i samarbejdet med Kirstinebjergskolen. Dialogcirkler er baseret på et samspil mellem forskere og de deltagende fagprofessionelle, hvor forskerens rolle er at sikre faglig udfordring, progression og niveau. Der er eksempler på, at dialogcirkellignende forløb gennemføres uden en forsker, men så ændrer dialogcirklerne karakter og mål omdefineres til noget andet end det, som vi har arbejdet med i dette udviklingsforløb.

Noget af det første, man skal forholde sig til, er hvem og hvor mange, der skal deltage, antallet af møder og perioden, det skal foregå i. Der er ikke en facitliste på dette, men erfaringen fra flere cirkelforløb er, at 6-12 deltagere er passende. Vores erfaring er at det er vigtigt med frivillighedsprincippet, da sandsynligheden for deltagelse og engagement stiger, hvis man ikke er blevet pålagt eller udpeget til at deltage.

Antallet af møder kan ligeledes variere. I cirklen på Kirstinebjergskolen oplevede de fagprofessionelle cirkeldeltagere, at de 5 møder hen over et skoleår, som vi havde afsat, var lige i underkanten. De foreslog 8-10 møder henover 1½ -2 skoleår, for at komme ind i arbejdet, opbygge viden og erfaringer og udvikle et givende refleksionsrum. Forløbet med de 5 mødegange gengives dog i det følgende for at eksemplificere arbejdsgange og temaer for de enkelte møder, herunder eksempler på fælles litteratur, der læses, og nogle af de erfaringer og resultater, som er kommet ud af dette projekts dialogcirkelforløb.

Valg af temaer

På det første cirkelmøde, møder deltagerne hinanden og forløbets rammer introduceres. Deltagerne har til mødet læst en generel tekst, der rummer nogle af de problemstillinger, som de fagprofessionelle har bidraget med til før-opstartsmødet. I udviklingsforløbet om demokratiske fællesskaber tog vi afsæt i artiklen "Børn og unges deltagelse i samfundets fællesskaber" (Bruselius-Jensen, 2017) og i introfolderen til projektet, og cirkeldeltagerne diskutere udviklingsforløbets grundantagelse: at demokratiske fællesskaber kan forebygge polarisering og eksklusion. Cirkeldeltagerne reflekterer i fællesskab over, hvilke konkrete udfordringer de oplever i deres praksis og hvilke foreløbige temaer og ideer, som de gerne vil arbejde videre med i forløbet. Dette resulterede i tre tematiske grupperinger:

- 1.** Forskellighed som ressource – opmærksomhed på, hvordan elever og fagprofessionelle italesætter, kategoriserer og stigmatiserer andre elever, men også fokus på konkrete materialer, der anvendes i undervisningen og muligheden for, at alle elever kan identificere sig med disse (her kan man bl.a. arbejde med forskellige former for 'identity text' – et engelsk/amerikansk koncept, der bl.a. handler om at give eleverne mulighed for positiv identifikation med undervisningsmaterialet og selv arbejde med at producere materiale, som de investerer noget af deres identitet i).
- 2.** Forældreinddragelse – hvordan kan man involvere forskellige forældre på en positiv måde i det daglige arbejde på skolen og til specielle lejligheder fx forældremøder, skole arrangementer og ture.
- 3.** Medbestemmelse og motivation – hvordan kan man tilrettelæg-

ge undervisningen, så flere elever kommer til orde og kan være aktive og deltagende i undervisningen.

Temaerne danner så efterfølgende rammen om de faglige input, der aftales for de følgende mødegange.

EKSEMPEL PÅ MØDEDAGSORDEN

Dagsordenen til de enkelte møder er bygget op over samme skabelon.

1. Velkomst og indledende formaliteter (godkendelse af referat mv)
2. Et fagligt oplæg med diskussion, der tager afsæt i fælleslæste tekster (faglitteratur og teori)
3. Arbejde med udvikling af nye praksisformer: Deltagerne arbejder med formulering af udfordringer og afprøvninger. Det foregår i delgrupper, hvor deltagerne planlægger, reflekterer over, deler oplevelser og erfaringer med afprøvninger i praksis og stiller sig selv og hinanden over for nye udfordringer til afprøvningerne.
4. Fælles afrunding bruges på at tale om, hvordan cirkelns deltagere kan arbejde hen imod hver gruppes fælles produkt, udveksle informationer om fx konferencer og ny litteratur og komme med ideer til de fremtidige cirkelmøder og deres temaer.

Mellem cirkelmøderne har deltagerne mulighed for at kommunikere med hinanden på nettet, hvor de både kan læse dagsordener, referater, finde litteratur og links samt kommunikere med de andre cirkeldeltagere og forskerne.

Teoretiske vinkler og udviklingsarbejde i grupper

Der er til hvert møde i cirklen 1-2 tekster og eventuelt andet materiale, som er udvalgt for at møde deltagernes ønsker inden for de udvalgte temaer, og som alle har læst. I dialogcirklen på Kirstinebjergskolen var det første tema 'forskellighed som ressource'. Til denne mødegang tager vi afsæt i følgende: Gibbons (2016): Styrk sproget, styrk læringen, Freedomwriters (2007) og Kristjansdotir (2017): Viden om verden i Fandango 7. Temaer til debat er bl.a. mangfoldighed i skolens tekstmateriale. Nogle af deltagerne har på forhånd givet udtryk for, at de oplever, at materialet i dansk mangler identifikationsmuligheder for elever med anden etnisk baggrund end dansk. Tekster, der handler om 'ikke danske'/'ikke-vesteuropæiske' forhold, har ofte fokus på undertrykkelse, krig og katastrofe, som er med til at reproducere 'os og dem'-tænkning, eller teksterne har fokus på problematikker som barnebrude eller overgreb i familien, hvilket betyder, at mange elever med anden etnisk baggrund ikke kan genkende sig selv.

I første del af mødet holder forskerne oplæg på baggrund af teksterne og problemstillingerne diskuteres.

I anden halvdel af mødet arbejdes der i undergrupper, med fokus på forskellige tematikker og med mål om, at hver undergruppe udvikler et produkt. Først fremlægger de deres arbejde for hinanden, så får de respons fra de andre cirkeldeltagere og forskerne, og så aftaler delgrupperne nye afprøvninger. Afprøvningerne kan give anledning til mange overvejelser ikke kun over eleverne og metoderne, men også over egen hidtidige praksis.

" JEG HAR HAFT SVÆRERE VED DEN [DIALOGBASERET RUNDKREDSDEBAT I KLASSEN] END ELEVERNE HAR - ELLER MED DEN DEL, DER HANDLER OM BARE AT LADE DEN [DISKUSSIONEN] KØRE VIDERE OG IKKE SAMLE DEN OP. ELEVERNE HAR SET, AT DER VAR GODE MULIGHEDER I DET, I AT BYGGE VIDERE PÅ HINANDENS. OG JEG KAN SE, AT JEG NORMALT KOMMER TIL AT LUKKE FOR DEM. DET KAN JEG BRUGE I UNDERVISNINGEN GENERELT. DE SER NOGEN TING, SOM JEG TRADITIONELT IKKE HAR SET OG SOM JEG TIDLIGERE VILLE HAVE LUKKET NED FOR, SOM JEG SÅ FÅR INDDRAGET BEDRE "

DIALOGKIRKELDeltager, KIRSTINEBJERGSKOLEN

På det sidste møde i cirklen er der fokus på fremlæggelse og formidling af delgruppernes produkter. Vi diskuterer formidlingsstrategier, og delgrupperne går i gang med at lægge sidste hånd på deres produkter, så de kan formidle resultaterne af deres arbejde.

Den ene delgruppe går i gang med at lægge sidste hånd på et færdigt undervisningsforløb, med en lang række øvelser og del-elementer, der leder frem til, at eleverne kan komme til at tale om forskellige former for fællesskaber. Cirkeldeltagerne vil gerne have, at deres kolleger kan gå ind og finde alle øvelserne og teksterne, så de også kan afprøve dem i deres klasser. Den anden delgruppe er i gang med at lave en power point, så de kan fremlægge deres arbejde med at få eleverne til at sidde i rundkreds og lære at lytte til hinanden og tale på skift ud fra forskellige regler, der har det tilfælles, at læreren skal stille åbne autentiske spørgsmål og ikke må være styrende i dialogen eller vurderende i forhold til, hvad eleverne vælger at svare.



Dialogcirkelprodukter

Dialogcirkelforløbet er en proces der kan sætte gang i en vifte af tanker, refleksioner og aktioner hos deltagerne, der rækker ud over det, de vælger at bruge i deres produkt. Her er to produkter fra forløbet:

1. Fokus på forskellighed som ressource: Tre lærere går sammen på tværs af klasser og planlægger et forløb hvor de arbejder med temaet 'Identity-tekster'. Lærerne læser forskellige tekster om emnet og får af deres leder mulighed for at afsætte tid til fælles forberedelse af et undervisningsforløb med en række aktiviteter, gruppearbejde på tværs af klasser og fælles diskussioner i små og større grupper. Lærerne afprøver i fællesskab forløbet. Delgruppens produkt er et samlet undervisningsforløb og evalueringen af det. Undervisningsforløbet bliver formidlet på en fælles workshopdag for alle ansatte på hele skolen. Derud over lægges forløbet på Mee Book, så det er tilgængeligt for kolleger, der kan vælge at bruge det som en samlet 'pakke' eller kan vælge at plukke noget ud, som de synes ser særlig spændende ud.
2. Fokus på medinddragelse og deltagelse: Tre lærere går sammen og arbejder med dialogbaseret undervisning i cirkler som metode til at få elever aktiveret og give dem mulighed for at træne at argumentere, formulere sig

og lytte til deres klasse kammarater. Det er både lærere og pædagoger, der arbejder med at udvikle deres egne variationer over metoden. Delgruppens produkt er en power point som også kan fungere som en manual for, hvordan man kan planlægge og gennemføre en 'dialogcirkelmetode seance' og de forskellige variationer over metoden alt efter klassens elever/klassetrin, lærerpersonlighed og pædagogiske formål. I PP fremgår det også, hvilke oplevelser og erfaringer delgruppens medlemmer har fra deres afprøvninger. Derudover udarbejder de fagprofessionelle en plan for, hvordan de kan få deres kolleger til selv at deltage i en dialogcirkelmetode seance i forbindelse med afholdelse af en workshop, som de skal stå for på skolens afsluttende arrangement.

Denne litteratur læste vi i dialogcirklen på Kirstinebjergskolen:

Bruselius-Jensen (2017): Børn og unges deltagelse i samfundets fællesskaber. Artikel under projektet 'Demokrati under udvikling' fra Center for Ungdomsforskning. https://www.emu.dk/sites/default/files/01_Artikel_Børn%20og%20unges%20deltagelse%20i%20samfundets%20fællesskaber_Maria%20Bruselius%20Jensen.pdf

Bundsgaard, H. (2006): Et antropologisk blik på kultur. I, Karrebæk, M. (red): Tosprogede børn i det danske samfund. Hans Reitzelsforlag.

Gibson, P. (2016): Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og siladsering i flersprogede klasserum. Samfundslitteratur.

Knudsen, H. (2010): Har vi en aftale. Magt og ansvar i mødet mellem folkeskolen og familien. Samfundslitteratur.
Kristjansdottir, B. (2017): 'Viden om verden i Fandango 7', i Bremholm, J. M.fl.: Lærermidlernes danskfag. Aarhus Universitetsforlag.

LaGravenese, R. (2007): Freedom writers. Spillefilm USA 123 minutter. "Freedom Writers" er baseret på den virkelige historie om Erin Gruwell og hendes klasse, og hvordan de skrev sig til en bedre fremtid. Se fx <https://www.dfi.dk/viden-om-film/filmdatabasen/film/freedom-writers>

Pless, M.; Katznelson, N; Hjort-Madsen, P; Nielsen, A.M.W. (2015): Unges motivation i udskoling. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen. 2. udgivelse i serien Ungdomsliv fra Cefu. Aalborg Universitetsforlag.

Skytte, M. (2014): Kategorisering og kulturopfattelse. I Scau, C. M.fl. (red): Samfundet i pædagogisk arbejde. Et sociologisk perspektiv. Akademisk forlag.

OUTRO



Hvor og hvordan kan udviklingen fortsætte?

Det skitserede udviklingsforløb, og den måde det blev gennemført på, har for det meste været centreret om den enkelte lærer og pædagogs aktuelle praksis i klassen. Den enkelte skole kan arbejde videre med rummet uden om klassen – i samarbejde med interne og eksterne parter, ligesom skolen må arbejde med at forankre udviklingsforløbets landvindinger i tiden efter forløbet. Vi vil afslutningsvis knytte nogle kommentarer til udvidelse og fortsættelse af udviklingsforløbet ad disse to spor.

Samarbejdet med interne og eksterne parter

På Kirstinebjergsskolen rundede vi workshoppen af med at sætte fokus på samarbejdet med eksterne parter. Vi havde i workshop 4 været inde på betydningen af en alsidig koreografi i klasserummet, af at skabe forskellige scener, som giver forskellige elever mulighed for at deltage og komme til orde (her i kataloget eksemplificeret med forskellige boldbaner). Vi stillede nu spørgsmålet om samarbejde med skolens eksterne parter – det være sig familie, parter i lokalsamfundet, uddannelsesinstitutioner mv. – kunne inddrages i arbejdet med at give eleverne mulighed for at få sceneskift. Her er vi inspireret af den tilgang, som benævnes community psykologi (Berliner, 2014), som drejer sig om at se de fænomener og dynamikker, vi traditionelt placerer indeni den enkelte person, som en helhed af person og omgivelser. Et eksempel kan være, at en elev

mistrives i klassen og hele tiden kommer i konflikter med lærere og andre elever. I et community psykologi perspektiv vil man se på scenen omkring eleven og søge at ændre på den. Det kan fx være, at klassen kan tage på telttur og eleven, der mistrives kan have mulighed for at indtræde i nye positioner, som den, der er udholdende og hjælper de andre med at bære deres ting eller den, der er god til at tænde bål. Et andet sceneskift kan skabes ved at styrke noget eleven er god til og booste det i klassen – fx at løbe, at tegne eller klare IT-problemer. En lærer på Kirstinebjerg skolen havde fx gode erfaringer med at skabe sceneskift ved at give en dreng, der mistrivedes i klassen en kort introduktion til det IT program, som hele klassen skulle i gang med at bruge og italesætte ham som superbruger, som de andre elever skulle søge hjælp hos. Det er altså en opfordring til at fjerne fokus fra den enkeltes personlighed og lægge vægt på muligheden for, at individerne kan handle og se sig selv på nye måder, og at samfundet får et nyt syn på individer, der før er blevet kategoriseret som problemer.

Ressourcesyn og fællesskabsblik

I forløbet havde både pædagoger og lærere deltaget i det primære forløb med workshops og aktionslæring. Nogle pædagoger gav udtryk for, at de gerne ville have haft mere fokus på klubber og fritidsordninger og på andre aktiviteter end undervisningen. Vi foreslår derfor, at samarbejdet mellem skolens fagprofessionelle internt

er et fokuspunkt fra start, og at det sættes til diskussion, hvordan man samarbejder. Den måde de fleste skolers fagprofessionelle samarbejder på, tager afsæt i enkeltindivider, der har problemer med at indgå i skolens sociale sammenhænge. I forlængelse af vores erfaringer fra udviklingsforløbet anbefaler vi, at det suppleres med et udvidet samarbejde, der sætter grupper af elever og deres trivsel i fokus og sætter fokus på scenskift og opbygning af demokratisk klasse- og/eller skolekultur på tværs af klasser og skolens fritidsrum.

Vores spørgsmål er, om man også kunne udstrække samarbejdet mellem de fagprofessionelle til at have fokus på elevernes ressourcer og klassefællesskabet i forhold til eksterne parter i bred forstand: forældre og lokalsamfund – foreninger, organisationer, uddannelsesinstitutioner og dele af arbejdsmarkedet. Hvordan kan man fx inddrage forældrene i forhold til at løse udfordringer i klassens fællesskab? Hvordan kan man samarbejde med foreninger i lokalsamfundet fx i forhold til at udvikle det lokale demokrati? Og hvordan kan man arbejde målrettet med at give elever mulighed for scenskift fx gennem besøg og praktikker på arbejdspladser og uddannelsesinstitutioner.

Individtilpasning eller organisationsforandring?

Vi foreslår desuden, at de fagprofessionelle i deres samarbejde reflekterer over den position, de vælger at stille sig i, i forhold til eleverne. Den fagprofessionelle befinder sig på en skala mellem at være individtilpasser og at være organisationsforandrer. Individtil-

passer-positionen fokuserer på, at det er individet, der skal tilpasse sig rammerne. Skolen er, som den er, og undervisningen er, som den er. Dette indebærer, at ansvaret for at tilpasse sig ligger hos eleverne. Her bliver den fagprofessionelles opgave at identificere elevernes fejl og mangler og tilbyde ekstra hjælp/støtte, så eleven bedre kan 'passe ind'. Organisationsforandrer-positionen fokuserer på, at det er skolen og undervisningen, der skal tilpasse sig de elever, der nu engang er der. Ansvaret for at forandre sig ligger hos skolerne og uddannelsesinstitutionerne. Her bliver den fagprofessionelles opgave at identificere elevernes ressourcer og kompetencer og være elevernes advokat i forhold til at sikre, at skolen bliver indrettet på en sådan måde, at alle eleverne kan rummes i undervisningen.

Med udviklingsforløbet har vi ønsket at fremme organisationsforandrings-positionen. Skolen må rumme og undervise de elever, den nu engang har – også når skolen har et socialt og etnisk blandet elevgrundlag.

Forankring og evaluering

Hvordan sikrer man, at et udviklingsforløb, som det vi lægger frem her, reelt betyder, at lærere og pædagoger opbygger en større kapacitet til at arbejde i og med forskellighed? Og at organisationen forandres og skolens kultur ændrer sig i demokratisk retning?

Det findes der selvfølgelig ikke noget entydigt svar på, men vi vil her afslutningsvis pege på to fokuspunkter i tiden efter udvik-

lingsforløbet, som er af stor betydning for, at forankring og fortsat udvikling styrkes.

For det første er det vigtigt at evaluere på, hvilke aftryk forløbet har sat på deltagernes egen praksis og forståelser af egen praksis. Når det som i dette tilfælde har været faglige ressourcepersoner udefra, der har stået for forløbet, vil disse som oftest evaluere med henblik på at forbedre forløbet, der eventuelt skal afholdes igen andre steder. Skolen må selv tage evalueringen et skridt videre med henblik på at sikre, at det, der er vundet, bliver en del af skolens praksis, og at nye indsigter giver anledning til at fortsætte udviklingen af nye arbejdsformer. Det kan finde sted på flere niveauer og bestå i en diskussion af, hvilke dele af udviklingsforløbet, der understøtter skolens, trinnets eller teamets langsigtede mål.

For det andet er det vigtigt, at evalueringen sker i en dialog mellem deltagerne og ledelsen. Medarbejdergruppen skal gøre sig klart, hvilke forståelser, hvilke metoder og hvilke tilgange, de ønsker at tage med videre. Ledelsen skal vurdere, hvordan dette kan passes ind i skolens øvrige opgaver. Og hvordan det harmonerer i forhold til skolens overordnede udviklingsmål og -retning. Eventuelt kan udviklingsforløbet også have rykket ved de langsigtede mål og forestillingen om, hvordan de nås.

Fortsat udvikling på Kirstinebjergskolen

På Kirstinebjergskolen er dette arbejde ikke afsluttet ved trykningen af inspirationskataloget. Forankringen i egen praksis er godt i gang. I

mundtlig og skriftlig evaluering peger deltagerne på greb, som scenografien i klasser, lego – build to express, og tilgange som filosofi med børn, som noget de tager med sig umiddelbart i deres daglige praksis. De peger desuden på teoretiske perspektiver, som betydningen af kategorisering eller at kunne se demokrati i forskellig belysning, som har givet anledning til at se på praksis på en ny måde.

Der var midtvejs i forløbet et stormøde for alle de fagprofessionelle i udskolingen. Mødet formede sig som en workshop med afprøvning af noget af det, som deltagerne havde været igennem, og med korte spots, hvor fire af deltagerne fortalte om aktioner, møder og indsigter, som udviklingsforløbet havde givet anledning til. Her var der også sat tid af til at tage fat på diskussionen af, hvordan udviklingen kan fortsættes. Både afdelingsleder og skoleleder var tilstede og lagde både øre til erfaringer og ønsker og angav forsøgsvis måder at passe disse ind i den overordnede forståelse.

Skolelederen ser ved afslutningen af forløbet, at det har sat sig mange spor i hverdagen. Han nævner særligt arbejdet med demokratiforståelser som noget, der har sat overvejelser i gang hos ham selv, såvel som blandt de fagprofessionelle. Og han ser, ikke en revolution, men det han kalder ”sløjfer” i form af små ændringer i skolehverdagen, der fx retter sig mod at få alle stemmer med. Her bliver det demokratiske perspektiv en naturlig del af det igangværende arbejde med at skabe et læringsmiljø, som alle kan profitere af. Det billede, der tegner sig – for ham og for os – er, at et engageret og professionelt personale gennem ændrede perspektiver, små

justeringer og enkelte nye greb kan udvikle praksis i retning mod øget deltagelse.

Der ligger også et arbejde forude for skolen med at understøtte den fortsatte udvikling organisatorisk og finde måder at fortsætte dele af projektet. Skal forløbet eller dele heraf gennemføres igen med nye deltagere? Skal deltagerne have tid til at formidle til nærmeste kollegaer? Eller vil man fortsætte dialogcirklen eller starte en eller flere cirkler med nye deltagere? Eller skal aktionslæringen sættes i system og gøres til en fast arbejdsform på skolen?

Endelig er der på Kirstinebjergskolen gang i planlægningen af et arrangement for alle fagprofessionelle på skolen, som skal tjene til, at alle får indblik i udviklingsforløbets tilgange og forståelser. Arrangementet er bygget op om workshops, hvor alle dem, der ikke har været en del af udviklingsforløbet, kan afprøve nogle af dets metoder og måder at arbejde med temaet på – både nogle af dem, som vi har bidraget med, og dem, som er udviklet af de primære deltagere og af dialogcirkeldeltagerne. Vi vil også bidrage ved at præsentere inspirationskataloget. Repræsentanter fra naboskoler og fra skoleforvaltningen bliver også inviteret, og herfra kan arbejdet med at sprede tilgangen i lokalsamfundet tage sin begyndelse.

Hver skole må sammensætte sin egen forankrings- og spredningsplan, der sikrer det vedvarende arbejde med at udvikle en demokratisk skolekultur.



hen før skebaloner

Litteratur

- Andersen, L. G. & C. E. Andersen (2017). *Hadforbrydelser i Danmark. Ni personlige beretninger*. København: Center for menneskerettigheder.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Berliner, Peter red. (2005). *Fællesskaber - en antologi om Community Psykologi*. København: Frydenlund
- Brenifier, O. & Millon, I. (2014). *Filosofi med børn i skole - 45 øvelse*. Mindspace
- Christoffersen, D. & Petersen, K. (2011). "Mobning et socialt fænomen eller et individuelt problem?" Frederikshavn: Dafolo.
- Cowi, (2015). "Kortlægning af hadforbrydelser i Danmark. En undersøgelse af befolkningens oplevede hadforbrydelser". København: Udlændinge-, Integrations- og Boligministeriet.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Århus: Klim.
- Engsbro, S. (2018). *Mellem dæmonisering og tabuisering i skolens rum*. Tidsskriftet Unge pædagoger, nr. 3.
- Habermas, J. (1996). *Diskursetik*. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Habermas, J. (2005). *Demokrati og retsstat*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, H. R. (2011). (Be)longing- Forståelse af mobning som længsel efter at høre til I *Psyke & Logos*, 32, 480-495
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens mulighed. Nye bidrag til en demokratisk didaktik*. (5. udgave udg.). Haderslev: Holger Henriksens Forlag.
- Igland, M., & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin og sociokulturel teori. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspil og læring* (s. 109-126). Århus: Klim.
- Jensen, S. Q. (2007). *Fremmed, farlig og fræk: Unge mænd og etnisk/racial andenhed - mellem modstand og stilisering*. Institut for Historie, Internationale Studier og Samfundsforhold, Aalborg Universitet. Spirit PhD Series, Nr. 13
- Jensen, U. H. (2016). Diskussions- og dialogbaseret undervisning - et bidrag til at mindske social eksklusion i uddannelsessystemet. I Bilfeldt, A., Jensen, I. & Andersen, J. (red.). *Social eksklusion, læring og forandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2013). *Cooperative Learning: Undervisning med samarbejdsstrukturer*. København: Alinea.

Lagermann, L. C. (2017). *Farveblind folkeskole kan gøre livet svært for minoritetsbørn*. Videnskab.dk

Larsen, H. M. (2018). *Praktisk filosofi med børn*. København: Akademisk Forlag

Laursen, P. F. (2017). *Dialog. Realistiske ambitioner for folkeskolen*. København: Hans Reitzel.

Lo, J. C. (2017). *Empowering Young People through Conflict and Conciliation. Attending to the political Agonism in Democratic Education*. *Democracy & Education*, 24(1).

Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Århus: Klim.

Mouffe, C. (2009). *The democratic paradox*. New York: Verso Books.

Neergaard, M. (2018). *Fælles om læring: formativ vurdering i teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Nystrand, M.; Gamoran, A.; Kachur, R. & Prendergadt, C. (1997): *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in an English classroom*. N.Y., London: Teachers College Press.

von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradox: Et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim.


Plauborg, H., Andersen, J. V & Bayer, M. (2016). *Aktionslæring - Læring i og af praksis* København: Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, L. K. (2018). *Upassende elementer eller legitime deltagere*. *Tidsskriftet Unge Pædagoger*, nr. 3.

Skytte, M. 2014. Kategoriseringer og kulturopfattelse i (red.) Schou, C. & Pedersen, C., *Samfundet i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk forlag

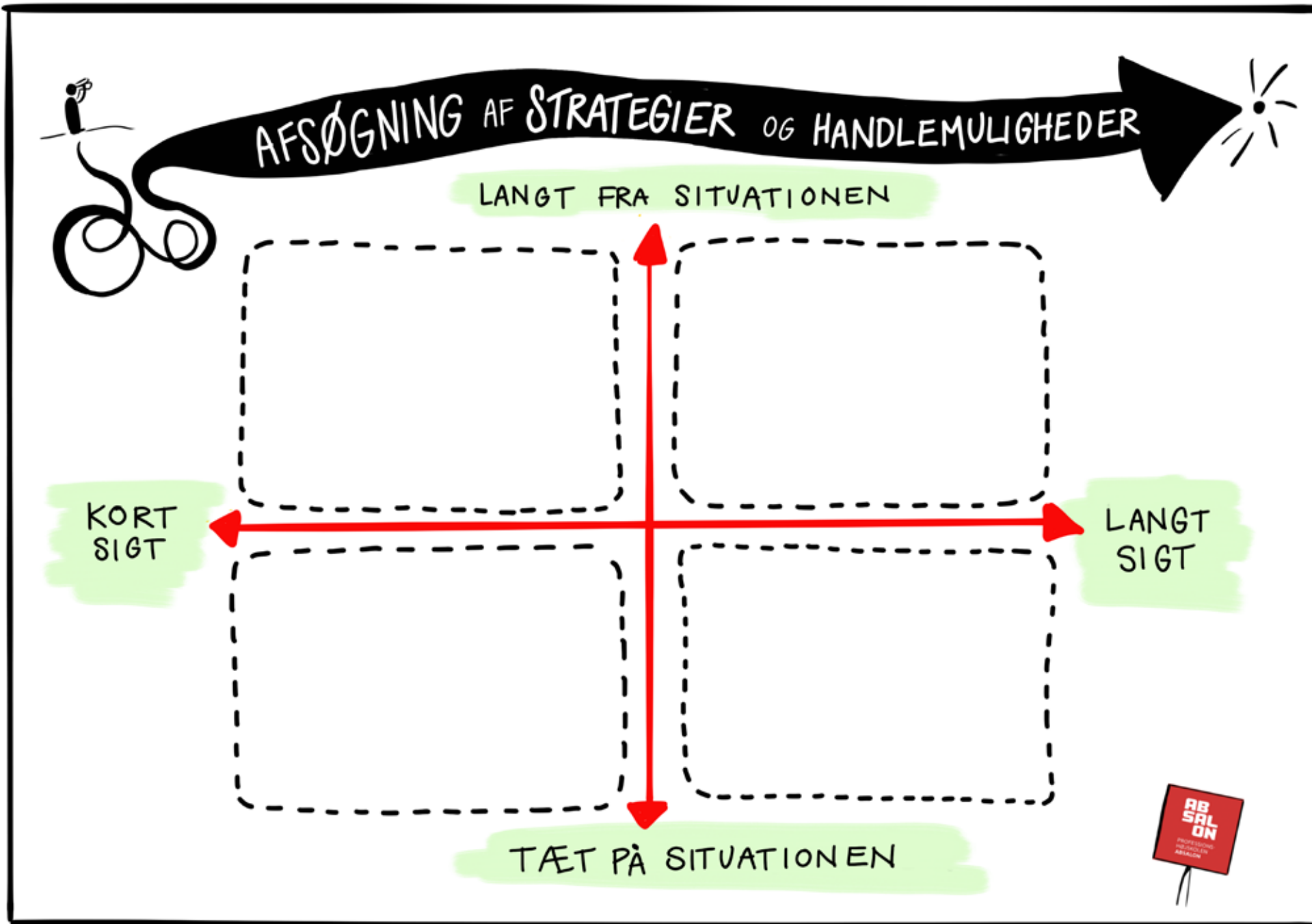
Søndergaard, D.M. (2009). i "Mobning og social eksklusionsangst" i Søndergaard, D. & Kofoed, J., "Mobning - Sociale processer på afveje". København: Hans Reitzels Forlag.

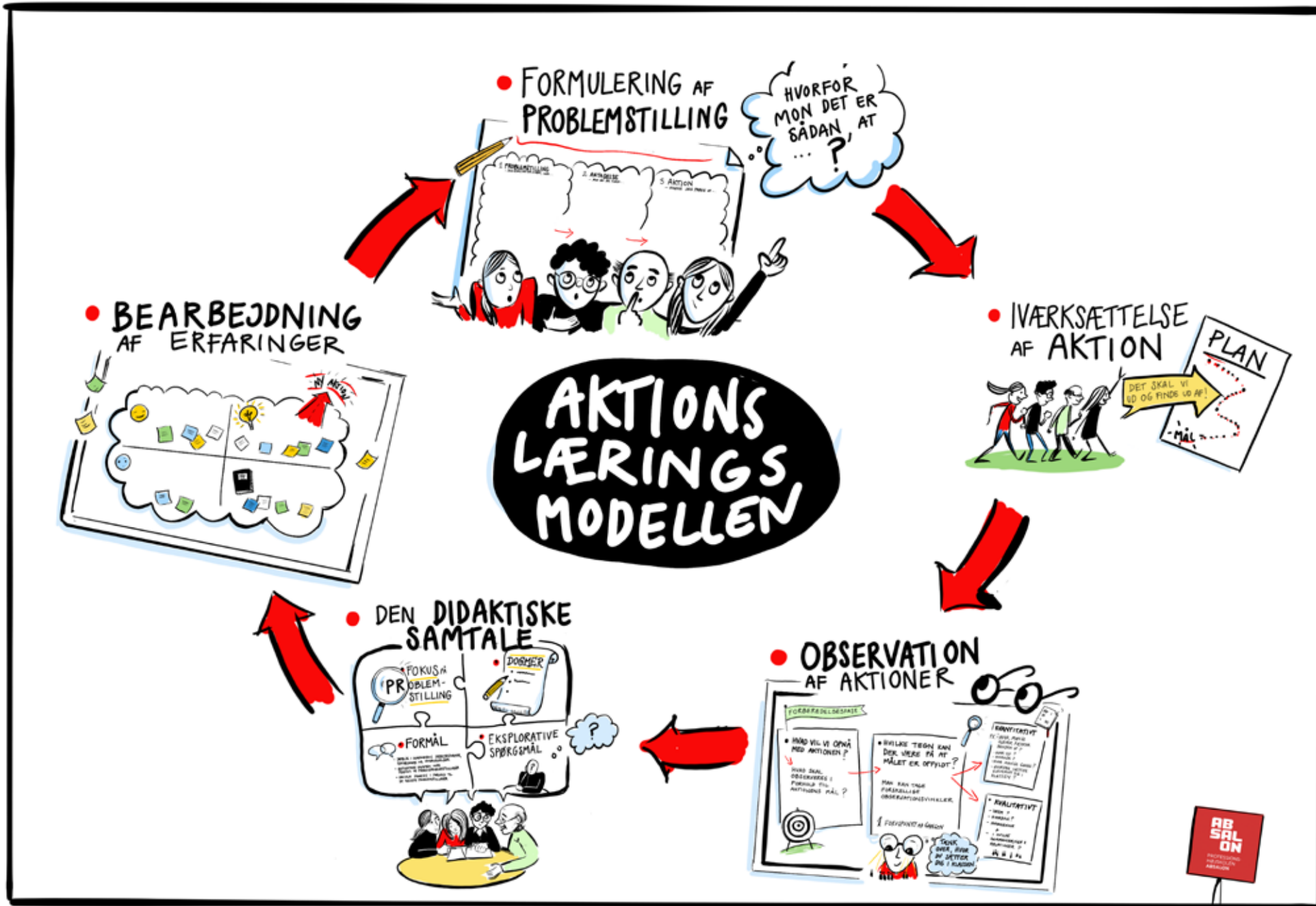




BRUG DEM SOM
ET ARBEJDSREDSKAB
I PROCESSEN

SKABELONER





FORMULERING AF PROBLEMSTILLING

1 PROBLEMSTILLING

- DET UNDRER MIG, AT...
- HVORDAN KAN VI ÆNDRE...

2 ANTAGELSE

- JEG FORVENTER AT...

3 AKTION

- DET JEG VIL GØRE ER...



OBSERVATION AF AKTIONER



FORBEREDELSESFASE

• HVAD VIL VI OPNÅ MED AKTIONEN?

• HVILKE TEGN KAN DER VÆRE PÅ AT MÅLET ER OPFYLDT?

• KVANTITATIVT?

• KVALITATIVT?



DEN DIDAKTISKE SAMTALE



• FOKUS PÅ PROBLEMSTILLING



• FORMÅL

• EKSPLOKATIVE SPØRSMÅL



BEARBEJDNING AF ERFARINGER

NY AKTION

😊 • HVAD GIK GODT ?

💡 • NYE IDÉER ?

😬 • HVAD SKAL VI GØRE ANDERLEDES NÆSTE GANG ?

📖 • VIGTIGSTE LÆRING ?



Kontakt

Hvis I har brug for hjælp fra projektteamet til workshops, aktionslæring, dialogcirkler eller til at facilitere hele udviklingsforløbet, kan I kontakte os her:



Lene Kofoed Rasmussen
lera@pha.dk
Projektledelse og det
samlede forløb



Marie Neergaard Hansen
mari@pha.dk
Workshops



Ditte Dalum Christoffersen
didc@pha.dk
Aktionslæring



Ulla Højmark Jensen
ulhj@pha.dk
Dialogcirkler

