

Empiriværksted – et rum for praksisudvikling

Artiklen bygger på erfaringer fra et empiriværksted, hvor forskere og lærere sammen afprøver og udvikler forskellige forståelser af børns deltagelsesmuligheder på kanten af skolelivets fællesskaber. Artiklen undersøger og diskuterer, om og hvordan empiriværkstedet kan bidrage til en kvalificering af lærerens arbejde med børns fællesskaber og deltagelsesmuligheder i skolelivet. Indledningsvis beskriver vi kort empiriværkstedets formål og form. Derefter uddybes det teoretiske og metodiske grundlag, som danner baggrund for empiriværkstedets tilblivelse og analyser af to udvalgte empiriske nedslag. Afslutningsvis samler vi op på empiriværkstedets potentialer og diskuterer nogle af de spørgsmål, som samarbejdet i empiriværkstedet har afledt.

Nøgleord: empiriværksted, fællesskab, deltagelse, affekt, fortolkningsrepertoire, video

Indledning

Mange børn lever store dele af deres skoleliv på kanten af fællesskaber (Holstein et al., 2017). Læreren er en central aktør i at skabe og udvikle deltagelsesmuligheder for alle børn i skolelivets fællesskaber (Hansen, 2014; Rabøl-Hansen og Nielsen, 2021). Samtidig peger forskning på en gennemgående tendens til, at børns begrænsede deltagelsesmuligheder i skolens fællesskaber ofte begrundes med vanskeligheder i det enkelte barn (Højholt og Kousholt, 2018; Hattie, 2012). Det sker uden blik for de betingelser, der kan være i fællesskabet og i selve situationen. Der sker dermed en problemforskydning fra fællesskab til individ, hvilket i sig selv kan være begrænsende for børns deltagelsesmuligheder. Det kan være vanskeligt som lærer at abstrahere fra sådanne individualiserede problemforståelser, idet de eksisterer som selvfølgeligheder i klassens fællesskaber (Ogden, 2004).

Ambitionen med empiriværkstedet er at tilbyde et rum, der gør det muligt at blive opmærksom på og udfordre sådanne selvfølgelige forståelser. En opmærksomhed, der potentielt kan bryde med selvfølgelige og begrænsende forståelser af børn i fællesskaber (Andersen og Johansen, 2019).



I denne artikel undersøger og diskuterer vi, om og hvordan det, som vi har valgt at kalde empiriværksteder, hvor lærere og forskere sammen ser videomateriale fra skolelivet, kan kvalificere lærernes refleksioner over og arbejde med at skabe nye deltagelsesmuligheder for børn i fællesskaber. Gennem eksplorative analyser af to empiriske nedslag i et gennemført empiriværksted diskuterer vi, hvordan empiriværkstedet kan bidrage til en øget sensitivitet for børns perspektiver og for sociale situationers dynamikker. På baggrund af disse analyser diskuterer vi, *om og hvordan empiriværkstedet kan bidrage til en kvalificering af lærerens arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for børn på kanten af fællesskaber.*

Artiklen bygger på forskningsprojektet "Børns fællesskaber og deltagelsesmuligheder i indskolingslivet". Forskningsprojektet er forankret i VIA's forskningsprogram "Børns trivsel i og på tværs af dagtilbud, skole og hjem", som er en empirisk undersøgelse af trivsel, sådan som den konkret bliver til og opleves af børn inden for rammen af indskolingslivets fællesskaber.

Forskningsprojektet "Børns fællesskaber og deltagelsesmuligheder i indskolingslivet" er en kvalitativ undersøgelse af børns deltagelsesmuligheder i skolens fællesskaber, og det har som ambition at bidrage til *praksisforskning* ved at producere viden om børns deltagelse i praksis og samtidig at bidrage til *praksisudvikling* gennem kvalificering af lærernes arbejde med at understøtte alle børns aktive deltagelse i skolens fællesskaber. Denne dobbelte ambition deler vi med praksisforskning (Mørck og Nissen, 2005; Højholt og Kousholt, 2011; Hansen, 2008) og aktionsforskning (Sunesen, 2019). Praksisforskning skal forstås som forskningsaktiviteter, hvor praksisforandring og videnskabelse går hånd i hånd, og hvor formålet er at øge forståelse af sociale og kulturelle processer i pædagogisk praksis. I denne artikel undersøger og formidler vi primært projektets praksisudviklende potentialer via et samarbejde mellem forskere og lærere i det, som vi har valgt at kalde et empiriværksted.

Empiriværksted

Empiriværkstedet kan ses som en konkret måde at tilvejebringe et samarbejde, der inviterer til dialog og refleksion mellem forskere og lærere

om pædagogisk praksis i skolen. Udgangspunktet for samarbejdet er fælles analyser af et empirisk råmateriale, som forskerne forinden har indsamlet gennem feltarbejde. Det kan være videooptagelser, feltobservationer, børnetegninger, uddrag af børneinterviews eller lignende.

Empiriværkstedet er tilrettelagt på den måde, at vi som forskere forinden har gennemset og udvalgt, hvilke sekvenser af det empiriske råmateriale der skal danne grundlag for det fælles undersøgelses- og analysesamarbejde. Samarbejdet finder sted i to faser:

1. Først viser vi et konkret videoklip, eventuelt suppleret af feltnoter, der kan kontekstualisere den udvalgte handlingssekvens, ud fra spørgsmålene: Hvad får I øje på? Er der noget, som giver anledning til undren? Hvilke tematikker er i spil?
2. Derefter genser vi det samme videoklip med udgangspunkt i tre spørgsmål, der mere direkte adresserer vores forskningsspørgsmål: Hvilke fællesskaber bliver til her? Hvilke deltagelsesmuligheder skabes? Og for hvem og i hvad? Ser I eksempler på børns engagementer?

Som det fremgår, inviterer den første fase lærerne og forskerne til en umiddelbar og åben samtale om en handlingssekvens – og til en første forhandling af forskellige forståelser og perspektiver på sekvensen. Den anden fase kan potentielt muliggøre brug af nyforhandlede forståelser fra den første fase i den fortsatte samtale. Hvert empiriværksted er tilrettelagt således, at det indeholder fælles samtaler om to forskellige handlingssekvenser af en varighed på cirka 45-60 minutter hver.

Formålet med samarbejdet i empiriværkstedet er at skabe et rum, hvor forskellige forståelser og en flerhed af perspektiver kan mødes og brydes. Viden skabes og udvikles i praksis gennem fælles handlinger og udspringer grundlæggende af,

hvad vi som mennesker gør i en sammenhæng (Højholt og Kousholt, 2011). Som forskere og lærere er vi positioneret forskelligt i dette rum, og vi kan således fra hver vores perspektiv bidrage til fælles udforskning og analyse af konkrete situationer og problemstillinger i pædagogisk praksis (Mørck og Nissen, 2005; Hasse, 2000).

Teoretisk baggrund

I artiklen trækker vi på to forskellige teoritraditioner og begreber, som er knyttet hertil. Begreberne deltagelse, fællesskab og børneperspektiver er informeret af den kritiske psykologi (Dreier, 1999; 2013; Højholt og Kousholt, 2011; Mørck, 2006), mens begreber som affektivitet og fortolkningsrepertoarer er informeret af postpsykologien (Staunæs og Juelskjær, 2014). Hvor den kritiske psykologi forstår forholdet mellem individ og omverden som et dialektisk samspil og dermed fastholder disse som adskilte størrelser, så er det postpsykologiens ærinde at overskride sådanne dikotomier. Når vi alligevel trods ontologiske uenigheder fastholder begge teoritraditioner, handler det om, at de har hver deres styrke og dermed kan noget forskelligt i vores analyser. Den kritiske psykologi står stærkt i udviklingen af begrebet deltagelse og hjælper os med at begribe elevens deltagelse i fællesskaber – altså i vores analyser af klasserummet. Postpsykologien står med begreberne *affektivitet og fortolkningsrepertoire* stærkt, når vi zoomer ind på det, der sker i empiriværkstedet, hvor affekter rejser mellem kroppe og nærmest overskrider adskillelsen mellem barnet på videoen og læreren bag skærmen.

Deltagelse

Dreier (1999) begrebsætter forbindelsen mellem individ og omverden som deltagelse og understreger dermed, at vi som mennesker grundlæggende er sociale væsener, og at vi kun kan forstå det enkelte barns handlinger ved at undersøge, hvad de andre aktører gør, og hvad de er sammen om. Som Højholt formulerer det: "Begrebet deltagelse fordrer et subjekt (der er en, der deltager), nogle andre (man er en del af noget, hvor også andre tager del), en sag (der er noget man deltager i – man tager del i forhold til noget). At deltage er en individuel handling med nogle rettet mod noget" (Højholt, 1996, p. 58). Hvis vi vil forstå og udvikle nye perspektiver på børns deltagelsesmåder i skolen,

må vi som forskere og lærere kigge nærmere på de konkrete sammenhænge, som børnene er en del af. I vores undersøgelse må vi også medtænke, hvad de andre deltagere gør, og hvad de er sammen om.

Fællesskaber

Deltagelsesbegrebet sætter fokus på både den enkelte deltager og den kontekst, hvori deltagelsen finder sted. Inden for den kritiske psykologi har man arbejdet med fællesskabet som ramme for børns deltagelse (Dreier, 2013). Fællesskaber er ikke noget, der bare er, men noget, som hele tiden skabes, opretholdes eller ændres via deltagernes aktive handlinger. At være en del af et fællesskab handler ikke alene om at være inden for fællesskabets rammer, men om muligheden for aktivt at kunne bidrage til og øve indflydelse på det, som man er sammen om.

Det er vigtigt at fremhæve, at begrebet *fællesskab* ikke konnoterer enhed eller enighed, men at det både kan forstås i positiv og negativ forstand – i kraft af deltagernes udvidende og begrænsende handlinger i forhold til hinanden (Kousholt, 2006). Som sådan kan fællesskab ses som et analytisk begreb, der retter fokus mod, hvordan det fælles skabes og organiseres gennem børn og voksnes samhandling med hinanden. Vi forstår grundlæggende fællesskab som et konkret, situeret og processuelt begreb, som bliver til i en gensidighed mellem individualitet og fællesskab. I og med at det enkelte barns deltagelse og udvikling finder sted i fællesskab, så finder der også en udvikling af fællesskabet sted.

Mørck (2006) udvider denne fællesskabsforståelse og definerer praksisfællesskabet som noget, der "er kendetegnet ved at være samlet om en praksis med et fælles indhold, med særlige måder at gøre tingene på, særlige måder at tale om det, man laver (jargon), og uskrevne regler for hvad der anses som hhv. legitime og illegitime væremåder" (Mørck, 2006, p. 16). Vi får med Mørcks definition udvidet fællesskab til også at omhandle de intersubjektive betingelsers betydning. Det vil sige de indbyrdes relationer, positioner og bevægelser, der udvikles og bliver til mellem børn og voksne i de fællesskaber, som de deltager i.

En vigtig pointe er, at praksisbegrebet flytter den analytiske opmærksomhed væk fra det enkelte barn til det fælles liv børn og voksne imellem i skolens fællesskaber. Men begrebet fastholder, at deltagerne både er lokaliseret forskelligt og også indtager forskellige sociale positioner. På den baggrund vil de have forskellige perspektiver på, hvad der sker, og udvikle forskellige måder og strategier at tage del i fællesskaberne på.

Børns og voksnes perspektiver

I denne artikel skelner vi mellem *børns* perspektiver, der repræsenterer børns oplevelser, opfattelser og forståelser af deres livsverden, og *børneperspektiver*, som er et resultat af en voksens opmærksomhed og stræben mod at sætte sig ind i og forstå børns udtryk, oplevelser og handlinger i verden. Der er altså tale om voksnes tilnærmelser (Koch, 2020). Vi forstår, på linje med Koch, børns perspektiver og børneperspektiver som aspekter ved et børnesensitivt blik, som kan bidrage til at udfordre og nuancere både forskeres og læreres blikke på børns deltagelse i skolens fællesskaber.

Når vi i denne artikel zoomer ind på empiriværkstedet som et bud på praksisudvikling, er det med en forhåbning om, at der i empiriværkstedet opstår nye og nuancerede forståelser af børns perspektiver, eller sagt på en anden måde, at empiriværkstedet kan bidrage til et børnesensitivt blik hos lærere og forskere. Koch skriver om det børnesensitive blik:

”Gradvis fik jeg opøvet en evne til at filtrere de voksnes intentioner fra i det, jeg bemærkede, til fordel for børnenes indbyrdes kommunikation, blikke og bevægelser”

(Koch, 2013 i Koch, 2020, p. 194).

Et børnesensitivt blik handler altså om sansninger, om indlevelse og om at lade sin egen (voksne) krop blive en del af det metodiske værktøj. Kochs blik er et forskerblik, men kan læreres blik også, gennem empiriværkstedet, opøves og blive et mere børnesensitivt blik?

Og kan dette i så fald bidrage til en mere børnesensitiv praksis, der får betydning for børns fællesskaber og deltagelsesmuligheder i levet skoleliv?

Affektive-diskursive fortolkningsrepertoier

I bestræbelserne på at forstå, hvilke fortolkninger lærere trækker på, og hvordan disse fortolkninger eventuelt nuanceres og udfordres gennem samtalerne i empiriværkstedet, trækker vi på *begrebet fortolkningsrepertoier*. Det er oprindeligt et begreb, som er udviklet af Wetherell og Potter (1992 i Staunæs, 2004, p. 53), og som Staunæs trækker på for at bringe diskursbegrebet tæt på levet liv. Diskurs forstås hos Staunæs som ”en tolkningsramme, en sammenhæng af betydninger og repræsentationer, der gør det muligt at se, tænke, tale, forstå, handle på bestemte måder, og som samtidig udelukker andre måder at se, tænke, tale, forstå og handle på” (2004, p. 57). På samme måde som diskurser muliggør nogle handlinger og vanskeliggør andre, vil også fortolkningsrepertoier gøre det. Men levet liv er ikke blot diskursivt, det er også affektivt (Staunæs og Juelskjær, 2014), forstået sådan, at også affektivitet muliggør nogle handlinger og vanskeliggør andre. Vi reserverer derfor ikke fortolkningsrepertoire til alene at omhandle det diskursive, men forstår det som ”et repertoire af fortolkningsmuligheder af affektive-diskursiv art, der aktualiseres forskelligt i forskellige situationer” (Munkholm, 2020, p. 63).

Vi trækker på Massumis (2002) forståelse af *affekter* som kropslige og ikke bevidste sansninger af intensitet. Dermed adskilles begreberne affekt og følelse. *Følelser* er hos Massumi reserveret til sprogliggørelsen af sansningerne. Affekter er de kropslige sansninger, fx trykken for brystet eller noget mindre definerbart, der giver anledning til, at vi fx kategoriserer sansningen som følelsen af frygt. Følelser er altså ordene for affekterne (Brennan, 2004). Det er dog væsentligt at påpege, at man ikke kan oversætte affekt og følelse én til én, for affektivitet er netop flygtigt og udefinerbart, men reduceres fra sanselig kompleksitet til noget kategoriserbart gennem (følelses)sproget (Munkholm, 2020; Massumi, 2002; Reestorff og Stage, 2018).

En væsentlig pointe i Massumis og dermed også vores forståelse af affektivitet er, at affekter ikke har deres udspring i den individuelle krop, men at affekter rejser og forandres mellem kroppe, der påvirker og påvirkes. Dermed adskiller denne affekttradition sig fra fx psykodynamiske forståelser af affekter og følelser.

Video som metode – i forskning og praksisudvikling

I empiriværkstedet mødes forskere og lærere i en faciliteret samtale om videomateriale fra skolelivet. Samtidig videooptages empiriværkstedet. Videooptagelser indgår dermed på to niveauer. De indgår både som en del af empiriværkstedet, der har praksisudvikling som ambition, og som en forskningsmetode til generering af det empiriske materiale, som danner grundlag for analyserne i denne artikel. Her indgår altså både videooptagelser *i* (børn og lærere i klasserummet) og *af* empiriværkstedet (forskere og lærere, der ser video sammen). I artiklen drejer vores metodologiske refleksioner sig om de videooptagelser, der er foretaget af empiriværkstedet, da det er dette empiriske materiale, som indgår i artiklens analyser.

Det, der ofte går igen i litteraturen om video som forskningsmetode, er, at video giver mulighed for at iagttage handlinger *in situ* (Banks og Zeitlyn, 2015). Med videooptagelser er det muligt at gense de situationer, som handlinger er en del af. Det er muligt at dvæle ved optagelserne og registrere de små nuancer, som uden video ville være svære at fastholde grundet situationens kompleksitet. Når vi anvender videooptagelser af empiriværkstedet, giver det os mulighed for at gense optagelserne af samtalerne med lærerne. Hvis fx Hans udtrykker forandret indsigt i, hvordan det er at være Freja, kan vi spole tilbage og zoome ind på det, der gik forud. Vi kan se, hvad lærerne og eleverne gør, de små nuancer i blikke, der sænkes osv. Det bliver samtidig muligt at vende tilbage til optagelserne med nye indsigter og begreber – og det kræver måske netop genbesøg af video, hvis ens første indskyldelse (uagtet om man er lærer eller forsker) skal forstyrres og nuanceres.

At se videooptagelser sammen med lærere har et særligt affektivt potentiale. Vi ser det hos Staunæs og Kofoed (2014), der også lader feltens aktører

se video af sig selv under samtale med forskere. Staunæs og Kofoed omtaler det rum, der opstår, som et "affektivt wonderkammer" – et sted, hvor affektivitet kan gøres til genstand for udforskning. Når lærerne fra vores projekt er i klassen sammen med eleverne, vil lærerkroppene afficeret af den situation, som de er del af. I empiriværkstedet, når lærerne ser video, vil de afficeret på en anden måde. Det kan måske være mere affektivt intensivt at sidde med sine kolleger og forskere i et empiriværksted, end det er at være til stede i klassen med børnene. Den kropslige afficering vil også være forandret, og heri kan der ligge et analytisk potentiale, da den forandrede afficering af kroppe kan åbne mulighed for, at andre repertoier af affektive-diskursive fortolkningsmuligheder aktualiseres.

Det kan fx være, at en lærerkrop, der i klasserummet er afficeret af det, vi vil betegne som irritabilitet, i empiriværkstedet bliver til omsorg. Det kan også være, at læreren genkalder sig fornemmelsen af irritabilitet, men netop bliver opmærksom på dette i empiriværkstedet, fordi der er tid til at opholde sig ved kropslige fornemmelser og sprogliggjorte følelser. Det er ikke noget, som vi kan afgøre på forhånd, det må afgøres i den konkrete situation i empiriværkstedet, men vi har en begrundet antagelse om, at forandringer af affektive-diskursive fortolkningsrepertoier har et potentiale.

Som det fremgår, er der i artiklen et fokus på møder mellem og bevægelser i lærernes forståelser og fortolkningsrepertoier. Analyserne bygger også hovedsageligt på det empiriske materiale, hvor det er lærernes forståelser, der mødes og brydes i empiriværkstedet. Grundet dette fokus på lærerne kan forskerne fremstå, som om de nærmest ikke er til stede i artiklens analyser, men forskernes deltagelse i empiriværkstedet har selvfølgelig haft en stor betydning. Som forskere har vi i kraft af vores position en særlig definitionsmagt, som vil gøre nogle lærerbidrag mulige og vanskeliggøre andre. Denne definitionsmagt vil vise sig i forskernes rammesætning og facilitering af empiriværkstedet. Det kan være valg af videoklip; de spørgsmål, som vi stiller; hvordan vi selv også afficeret; og måden, hvorpå vi i det hele taget interagerer med lærerne undervejs i empiriværkstedet.

Samarbejdet mellem forskere og lærere i empiriværkstedet rejser således en række grundlæggende etiske dilemmaer, som man som forsker må være bevidst om. Det gælder fx spørgsmålet om, hvor meget man som forsker skal udfordre lærernes forståelser, og hvordan man fx beskytter lærerne mod at komme i sårbare positioner i empiriværkstedet. Dette diskuteres afslutningsvis i artiklen.

ANALYSER

”Nu kender jeg jo børnene”

Det er fredag formiddag i empiriværkstedet. Lærerne Anette, Sofie og Hans og forskerne har lige gennemset en første videosekvens fra 0. klasse. Der er tale om en børneinitieret aktivitet, hvor flere børn har fordelt sig rundt omkring – forskellige steder i legekrogen. Der er flere parallelle lege i gang samtidigt, i flere af legene indgår klodser og perler. På skift fortæller lærerne, hvad de umiddelbart fik øje på i videosekvensen. Det er forskellige ting, de trækker frem. Hans har hæftet sig ved og giver eksempler på de mange invitationer til leg, der viser sig i børnenes interaktioner med hinanden. Sofie har bemærket den ro og fantasi, som synes at omgive legene, og ikke mindst den nonverbale kommunikation og de gensidige forhandlinger, som børnene benytter sig af i legens tilblivelse.

Anette har især fået øje på Mads, som fra hendes perspektiv synes at befinde sig på kanten af de legefællesskaber, som skabes i situationen. Hun siger: ”Nu kender jeg jo børnene, og jeg lægger meget mærke til ham i det blå. Han ligger kun og piller i perlerne, men det er jo bare, fordi ... det ved jeg ... det vil han gøre hver eneste gang, ligge der og pille (...) Han er mere optaget af at få nogle perler end at komme med i legen, for de spørger ham jo flere gange: ’Må jeg få de perler, du har?’ eller ’Kommer du ikke over med perlerne?’. Men det gør han ikke, han bliver bare ved med at pille i de perler”.

Anette fremhæver, at hendes kendskab til børnene kan bidrage med en særlig forståelse af videosekvensen. Hendes forforståelser og erfaringer med Mads i andre af skolens fællesskaber giver hende en privilegeret adgang til at skabe sammenhæng og betydning i de observationer og fortolkninger, hun gør i situationen. Det er en position, der på den ene side gør det muligt at se, forstå og tale om Mads på bestemte måder, som kan bidrage til at udvide vores perspektiver på Mads’ deltagelse i legefællesskaber. På den anden side lukker den samtidig for andre forståelser og tolkninger, og den kan virke begrænsende for en åben undersøgelse og forståelse af Mads i situationen. I den første fælles analyse af videosekvensen mobiliserer og trækker Anette på et velkendt fortolkningsrepertoire af Mads, og samtidig konsoliderer hun sin forståelse af Mads’ deltagelse i skolens fællesskaber.

Efter gennemspilning af videosekvensen for anden gang er Anette meget ivrig efter at dele sine analyser af Mads’ deltagelsesmåder på ny. Hun siger: ”Altså, jeg opdagede faktisk noget nyt den her gang. For faktisk, der er Mads jo med. For han fandt faktisk perler til de andre i de to lege, der er i gang omkring ham. En af pigerne spørger ham: ’Kan du ikke finde nogle flere af dem her?’. Han går faktisk også over og lægger nogle perler til de andre, da han har fundet dem. Det så jeg ikke første gang. Han er faktisk med begge steder, men ikke som en ... han har ikke et dyr. Han er på sin måde med begge steder samtidig (...) Og de accepterer jo også, at han ikke bare tager alt sammen på én gang, at han går frem og tilbage og henter lidt ad gangen. Det er egentlig imponerende, imponerende”.

Udsagnet her viser tydelige bevægelser og perspektivskift i Anettes måde at se og forstå Mads på. Det kan dels skyldes observationen af legesituationen endnu en gang, dels de forskellige observationer og forståelser, som blev delt af de øvrige lærere og forskere i samtalen efter den første videosekvens.

Fra at kigge isoleret på Mads og give bud på en forståelse af hans intentioner med deltagelse i legefællesskaberne, rettes perspektivet nu mod at kigge med Mads og med en undersøgende opmærksomhed på de deltagelsesmuligheder, der konkret åbnes og intersubjektivt forhandles frem i børnenes interaktioner med hinanden. Det bliver mindre vigtigt, hvem Mads er, og mindre vigtigt at forklare hans handlinger og væremåde ud fra personlige karakteristika og egenskaber. Opmærksomheden på legefællesskabernes situative og dynamiske karakter bidrager til at ophæve dikotomien mellem Mads og de andre, idet Mads' deltagelse undersøges og forstås i lyset de andre børns deltagelsesmåder og legens indhold.

Denne forståelse deles af Hans: "Jeg lagde også mærke til, at han var mere med, end jeg lige lagde mærke til i første omgang. Han får tildelt en rolle i legen, som giver mening ... Og der er en accept af, at der er én, der ikke er helt med, men faktisk er med og får tildelt en rolle". Begge lærere giver udtryk for at have fået udvidet og nuanceret deres forståelser af Mads' deltagelse i legefællesskaberne. De har fået øje på, at legen skaber mulighed for og rummer forskellige legitime måder at deltage på (at være i centrum og/eller i periferien af en leg), men de har også fået øje på, at der eksisterer forskellige grader af deltagelse: et kontinuum af "medhed" i legefællesskaberne.

Vi retter nu blikket mod et andet empirisk nedslag i empiriværkstedet.



"Det bliver ekstra sårbart for Freja her"

I empiriværkstedet ser vi en video af en legeøvelse i 2. klasse, som læreren Hans har igangsat. Øvelsen har som formål, at børnene skal blive bedre til at invitere og tage imod invitationer til leg, forklarer Hans på videoen. Klassen er delt i to. Halvdelen af børnene skal finde en klassekammerat, de ikke leger med så tit, og spørge, om de skal lege sammen. Den anden halvdel af klassen skal vente på, at de bliver spurgt. På videoen ser vi, hvordan nogle legepar hurtigt etableres, mens en del børn går rundt mellem hinanden med mere eller mindre flakkende blikke. Kameraet har også fanget Freja, som sidder på et bord og venter på at blive spurgt. Ingen spørger hende, og til sidst bestemmer Hans, at hun skal lege med Mille.

Da videoen er slut, siger Hans: "Jeg ser dem, der ikke bliver spurgt. Det er også en udskillelse. Hvem er det, de ikke spørger?". Det bemærkede han ikke under øvelsen i klassen, uddyber han. Herefter kredser samtalen i empiriværkstedet om de børn, der ikke bliver spurgt. "Freja er jo heller ikke sådan én, man går hen og spørger, for man ved ikke, hvad humøret er", siger Hans. "Legeøvelsen er en øvebane", nævner han flere gange og konstaterer, at Freja og Mille ender med at komme godt i gang med en leg. Dette er sjældent, fortæller Sofie, da Freja tit kommer i konflikt og har ganske vanskeligt ved at være med i de fællesskaber, der etableres i skolen – både i undervisningen og i pauserne.

I empiriværkstedet går det op for Hans, at Freja ikke bliver spurgt og dermed ikke deltager i den første del af legeøvelsen. Måske er det netop, fordi Hans sidder og ser videoen i et rum uden den handletvang, som han er underlagt i klassen, at han får blik for, at der for fx Freja ikke produceres deltagelsesmuligheder i den del af øvelsen, som handler om at spørge eller blive spurgt.

Han opdager, at når Freja ikke er "sådan én, man går hen og spørger", så sættes hun i denne øvelse i en position med meget begrænsede deltagelsesmuligheder i det fællesskab, der er etableret omkring det "at blive inviteret til leg". Så selvom lærerne betragter legen mellem Freja og Mille som en succes for fællesskabelsen, så får Hans, efter at have set videoen første gang og gennem samtale med Anette og Sofie, indsigt i, at Freja i begyndelsen af legeøvelsen befinder sig i en ekskluderet position.

Efter første visning af videoen ses nogle begyndende forskydninger i Hans' og de andre læreres fortolkninger af situationen. Men, som det vil fremgå af det næste empiriuddrag, sker der noget interessant efter anden visning af videoen, som ser ud til at føje flere nuancer til lærernes fortolkninger af situationen.

Vi ser videoen for anden gang. Sofies ryg er rank, hun har lænet sig frem på stolen og noterer en del under klippet med legeøvelsen. Da videoen slutter, markerer hun hurtigt: "Ja, det er sjovt med det nonverbale". Sofie illustrerer med sin krop, hvordan børnene, når de går mellem hinanden, undviger hinandens blikke. Hun gestikulerer en del mere end tidligere. Hun siger, mens hun holder hånden for øjnene: "Nej, nej, nej, jeg vil ikke ... Og så vender man lige blikket væk". Sofie kigger i sine noter og fortsætter: "Og så Jakob, han er ved at parre nogen sammen". Sofies stemme klinger af overraskelse, og hun holder en pause. "Og hvis der er nogen, der ... han er ..." Sofie leder efter ordene "... Han er meget speciel, han vil helst søge voksne. Så, at han sætter nogen sammen". Sofies tonefald er varmt. Hun smiler. "Det var lidt interessant lige at se. Og så til sidst kunne jeg se, så går han rundt ovre ved døren, og ...". Sofie lader skuldrene falde ned og slår diskret ud med armene. "Jamen, fandt han ikke nogen selv? ... Det har han nok fået hjælp til [af Hans]". Der er stille i rummet. Sofie siger – som for at afslutte: "Der er godt nok mange blikke". Stemningen i empiriværkstedet er en anden end efter første afspilning. Vi taler om det ubehag, som mange af børnene ser ud til at opleve i legeøvelsen, og Sofie siger: "Det bliver ekstra sårbart for Freja her".

Efter at vi i empiriværkstedet har set samme video for anden gang, sker der noget andet, som ser ud til at nuancere indsigten i børnenes deltagelsesmuligheder i fællesskaberne yderligere. Når vi retter det analytiske blik mod den affektivitet, der produceres i empiriværkstedet, får vi øje på nogle tilnærmelser til børnenes perspektiver. Det er interessant at opholde sig ved Sofies afficerede krop, da hun gennem denne afficering ser ud til at leve sig ind i børnenes oplevelse. Ikke at hendes oplevelse er lig med børnenes, men hun mærker selv det kropslige ubehag. Det ser vi reflekteret i hendes krop, der nu gestikulerer, dukker sig, holder sig for øjnene, som var hun i børnenes sted. Gennem en affektiv stemthed lever hun sig ind i børnenes perspektiv – hendes børnesensitivitet har et affektivt aspekt. Men, som vi har påpeget med Massumi, så forstår vi ikke affekter som noget, der alene tager ophold i den enkelte krop – fx som her Sofies.

Affektivitet smitter og rejser, og alle i empiriværkstedet afficeres. Vi smittes både af den affektivitet, vi fornemmer hos Sofie, og af den affektivitet i skolelivet, vi netop har fået indblik i ved at gense videoen, og som Sofie retter vores opmærksomhed mod. Vores fortolkninger af situationen på videoen er affektivt stemte på nye måder. Samtalen i empiriværkstedet ændrer karakter, og vi taler om den sårbarhed, der er forbundet med at være barn i legeøvelsen. Sofie understreger dette med udtalelsen: "Det bliver ekstra sårbart for Freja her". Ved at mærke de kropslige fornemmelser, der bliver til, når vi ser videoen og Sofies afficerede, nonverbale og verbale udtryk, nærmer vi os i fællesskab børnenes perspektiv. Vi sanser så at sige, hvordan det skoleliv, som vi iagttagere, er infiltreret af affektivitet. Vi ved ikke, hvordan det føles at være Freja og de andre børn, og vi ved ikke, om Frejas kropsfornemmelser har karakter af vrede eller frygt for ikke at blive valgt. Men vores blikke forstyrres af de kropslige fornemmelser og stemningen af ubehag – blandet med omsorg for de børn, der, som Freja, ikke tilbydes deltagelsesmuligheder i den indledende runde.

Hvor vi efter første gennemspilning taler en del om Hans' intentioner og formålet med legeøvelsen, så kommer vi i anden runde tættere på, hvordan øvelsen mon opleves i børnenes perspektiv.

Måske kan man sige, at vi, især Sofie, nærmer os en børnesensitivitet. Det er børnenes oplevelse, der fylder i vores samtale.

Diskussion og konklusion

Inden vi konkluderer, vil vi kort opholde os ved de positioner, der også er til stede i selve empiriværkstedet. For ligesom der forhandles positioner i børns fællesskaber, så foregår dette også i empiriværkstedet, idet lærere og forskere er forskelligt positioneret. Lad os tage Hans og Sofie som eksempler. Hans er "på" i videoen. Det er hans projekt med børnene, vi ser. Hans er samtidig skolens meget dygtige og anerkendte AKT-lærer – en ekspertposition, der genforhandles i empiriværkstedet.

Denne position må "gøres" på genkendelige måder, fx ved at Hans signalerer, at han er sig sine didaktiske dispositioner bevidst, at han kender formålet med legeøvelsen osv. Fra denne position kan det være vanskeligere at lade sine forståelser blive forskudt. Når Hans har en ambition om at skabe deltagelsesmuligheder for alle i fællesskaber (og han er samtidig den, der har ansvaret for netop det i den situation fra skolelivet, som vi taler om), vil der formodentlig være mere på spil for ham end for os andre i empiriværkstedet. Og når det viser sig, at dele af øvelsen for nogle børn begrænser mulighederne for deltagelse, bliver det måske også sårbart for Hans. Det er en opmærksomhed, som er væsentlig at holde sig for øje både i gennemførelsen og analyserne af empiriværkstedet.

Der tegner sig et billede af forskellige mønstre for, hvordan repertoier af fortolkningsmuligheder aktualiseres for de tre lærere i empiriværkstedet, og hvor affektivt stemte de er. Hans' perspektiv er informeret af intentionen om, at børnene skal øve sig i at give og tage imod legeinvitationer med henblik på inklusion og deltagelsesmuligheder for alle. Hans' opmærksomhed er rettet mod opgaven med at skabe en øvebane. Når han fx siger, at "Mille er god til det", er det underforstået, at hun er god til at spørge de andre og dermed god til at løse opgaven. Sofies opmærksomhed rettes i stedet mod Milles kropssprog og den følelsesmæssige overvindelse, som hun forestiller sig, at det må være for Mille at gå med på Hans' projekt. Sofie nærmer sig via en affektiv stemthed – grundet

børnenes nonverbale interaktioner – en sensitiv indlevelse i børnenes perspektiver. Anette trækker på sin interesse for og kendskab til børnenes livsverden og lader sine fortolkninger informere af de forforståelser og erfaringer, som hun har gjort sig med børnene i andre sammenhænge.

Vores ærinde i denne artikel er at bryde med selvfølkelige og begrænsende forståelser af børn i fællesskaber og opøve en evne til mere situerede og børnesensitive blikke. I analyserne ser vi, hvordan netop flerheden og forskelligheden i deltagernes perspektiver, når de mødes og brydes i empiriværkstedet, er med til at nuancere og kvalificere lærernes forståelser af og arbejde med børn på kanten af fællesskaber. Et eksempel er, når Hans' fastholdelse af legeøvelsens formål møder et mere afficeret blik på børns perspektiver. Her bidrager empiriværkstedets forhandlinger og forskydninger af forståelser til nuancering og kvalificering af lærernes arbejde med børn på kanten af fællesskaber. Vi har ikke empirisk belæg for hævde, at vores gennemførelse af empiriværkstedet har ændret noget i praksis, da vi ikke har fulgt lærerne tilbage i klasserummet og over tid. Men analyserne peger på nuanceringer af lærerens forståelser, og dermed er det sandsynligt, at det vil få betydning for deres pædagogiske praksis.

I artiklen har det været en ambition at undersøge, om og hvordan empiriværkstedet kan være en kilde til praksisudvikling. På baggrund af analyserne finder vi det sandsynligt, at empiriværkstedets samtaler om konkrete videosekvenser kan bidrage til en kvalificering af læreres arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for børn på kanten af fællesskaber. Brugen af videosekvenser, der i glimt kan indfange og fastholde situeretheden af børns levede liv i skolen, kan danne et produktivt grundlag for fælles undersøgelser, som dels kan bidrage til at synliggøre eksisterende og forskellige fortolkningsrepertoier, dels til at udvikle nye perspektiver og forståelser af børns deltagelsesmuligheder i skolens fællesskaber.

Litteratur

- Andersen, P.Ø. & Johansen, M.B. (2019). *Klasserummets observationer*. I Johansen, M.B. (red.). *10 døre til klasserummet*. København: Akademisk Forlag.
- Banks, M. & Zeitlyn, D. (2015). *Visual Methods in Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brennan, T. (2004). *The Transmission of Affect*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Dreier, O. (2013). *Personen og hendes daglige livsførelse*. Nordiske udkast, 41(2), 4-23.
- Dreier, O. (1999). *Personal trajectories of participation across contexts of social practice*. *Outlines: Critical Practice Studies*, 1(1), 5-32.
- Hansen, J.H. (2014). *En skole for alle: Inklusion*. I Løw, O. & Skibsted, E. (red.). *Elevers læring og udvikling – også i komplicerede læringsituationer*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, J.H. (2008). *Hvordan forskning i praksis kan gøre sig relevant for praksis*. Nordiske Udkast, 1(2), 57-72.
- Hasse, C. (2000). *Overvejelser om positioneret deltagerobservation: Sexede astronomer og kønnede læreprocesser*. *Kvinder, Køn og Forskning* 9(4), 39-51.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York, NY: Routledge.
- Holstein, B., Knoop, H.H., Viskum, H. & Lindskov, J.M. (2017). *Elevernes fællesskab og trivsel i skolen. Analyser af den Nationale Trivselsmåling 2016*. København: Dansk Center for Undervisningsmiljø.
- Højholt, C. (2011). *Faglighed og fællesskaber – i relation til arbejdet med børn i vanskeligheder*. I Højholt, C. (red.). *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (1996). *Udvikling gennem deltagelse*. I Højholt, C. & Witt, G. (red.). *Skolelivets socialpsykologi*. København: Unge Pædagoger.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (red.) (2018). *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). *Forskningssamarbejde og gensidige læreprocesser – om at udvikle viden gennem samarbejde og deltagelse*. I Højholt, C. (red.). *Børn i vanskeligheder: Samarbejde på tværs*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Koch, A.B. (2020). *Børnesensitive perspektiver – voksnes "adgang" til børns oplevelser*. I Villumsen, A.M. & Petersen, K.E. (red.). *Opsporing og underretning i dagtilbud*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv. Deltagelse i fællesskaber*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham: Duke University Press.
- Munkholm, M. (2020). *Faglig elevsubjektivering – om at blive til i skolelivets fællesskaber, når læringsmål er til stede*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L.L. & Nissen, M. (2005). *Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden*. I Jensen, T.B. & Christensen, G. (red.). *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ogden, T. (2004). *Social kompetence og problemadfærd i skolen*. Aarhus: Klim.
- Rabøl-Hansen, H. & Nielsen, J.C. (2021). *Skoletrivsel som velvære, virke og velliidthed – en praksisinformeret teoretisk begrebsudvikling (konceptualisering)*. København: Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 58(1), 44-53.
- Reestorff, C. & Stage, C. (2018). *Medier og affektteori*. I Lauridsen, P.S. & Svendsen, E. (red.). *Mediateori*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. & Juelskjær, M. (2014). *Postpsykologisk subjektiveringsteori: problemet med personligheden version 2.0*. I Køppe, S. & Dammeyer, J.H. (red.). *Personlighedspsykologi: En grundbog om personlighed og subjektivitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staunæs, D. & Kofoed, J. (2014). *Visuel metode som affektivt "wunderkammer"*. I Thuesen, F., Tanggaard, L. & Vitus, K. (red.). *Konflikt i kvalitative studier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sunesen, M.S.K. (2019). *Interviews i aktionsforskning*. I Sunesen, M.S.K. (red.). *Aktionsforskning indefra og udefra*. Frederikshavn: Dafolo.