

Bordtennis og praksisfællesskaber i 6. og 7. klasse

– Hvordan elevers situerede deltagelse peger i retning af alternative børnesyn



Projekttitel: *Bordtennis og praksisfællesskaber i 6. og 7. klasse – hvordan elevers situerede deltagelse peger i retning af alternative børnesyn.*

Semester: 10. Semester. Kandidatspeciale

Studieretning: Læring og forandringsprocesser

Universitet: Aalborg Universitet CPH

ECTS: 30 point

Vejleder: Ahrong Yang

Afleveringsdato: 2. juni 2025

Antal tegn rapport: 162.445

Antal tegn artikel: 7561

Antal tegn i alt: 170.006

Antal normalsider i alt: 70,8

Afleveret af:

Anders Karl Madsen - 20163584

Katrine Thorning – 20231760



Forord

I forbindelse med dette speciale vil vi gerne sige en kæmpestor tak til eleverne i LOB på Børne U.N.I for at lukke os ind og få indblik i jeres hverdag og dermed være direkte medvirkende til specialets tilblivelse. Derudover også en stor tak til skolens ledelse og lærere, som har udvist mod og stor tillid og lukket os ind i skolens hverdagspraksis. Vi håber, at projektet vil bidrage ind i samtalen på og omkring at gøre skole på Børne U.N.I i fremtiden.

En særlig tak til vores vejleder Ahrong Yang, som har bakket os op hele vejen igennem. Tak for konstruktive input til processen og for at hjælpe med at finde vej i en til tider kringlet men spændende specialeproces.

Vi vil desuden takke hinanden for at være tro mod processen – for at blive i besværet, give plads, bakke hinanden op og støtte hinanden i de forskellige faser. Sammen har opbygget et lille praksisfællesskab om at gøre speciale, som har været enormt inspirerende og spændende at dykke ned i.

God læsning

Anders Karl Madsen & Katrine Thorning

Abstract

This project is inspired by a feminist epistemological approach and thus contributes a critical perspective on dominant views of children that see them as “unfinished objects”. Instead, this thesis presents a view of children as already subjective beings with valid perspectives and lived experiences. Drawing on the work of Gert Biesta and Donna Haraway, we understand children as active agents situated within the context of their relationships and environments.

We examine how students enact participation in communities of practice, using Wenger’s theory as an analytical lens. We show how children in LOB negotiate their communities and roles through play and activity, and how participation is shaped by social relations, hierarchy, and physical environments. Particularly, the game of table tennis creates opportunities for both legitimate peripheral participation and full participation, highlighting how different modes of involvement can be acknowledged as valuable contributions to the community.

In the final part of the analysis, we explore the students’ dreams for the future of Børne U.N.I as situated expressions of their needs and desires, rooted in everyday experiences. The students orient themselves relationally toward physical spaces, as these provide a framework for shared activities and function as boundary objects that support relationships across groups and communities of practice. Their dreams of co-determination can be interpreted as a desire to be heard and taken seriously, pointing to a need for more equitable roles in shaping the school together with adults.

Based on these analytical insights, the project discusses some of the structural factors that reinforce dominant views of children, including the Danish Education Act (Folkeskoleloven) and the UN Convention on the Rights of the Child. We see a potential in revising the purpose clause of the Education Act and rethinking the conceptualization of children in political discourse, so that children are not merely portrayed as future solutions to society’s major challenges. Instead, we argue that they should be recognized as situated actors in their own right.

We conclude that our observations of students’ participation in communities of practice reflect them as active subjects in their own lives – capable of agency, negotiation, reflection, inclusion, and exclusion – just like all other humans. Therefore, we argue for a shift away from

child perspectives that depict children as “unfinished instruments for the future”, and toward viewing them as present, situated beings in the process of becoming-with one another.

Indholdsfortegnelse

FORORD	3
ABSTRACT	4
INDHOLDSFORTEGNELSE.....	6
1. INDLEDNING	8
2. PROBLEMFELT	9
2.1 PROBLEMFORMULERING	13
2.2 ARBEJDSSPØRGSMÅL	13
2.3 PROBLEMAFGRÆNSNING.....	14
3. STATE OF THE ART.....	15
4. VIDENSKABSTEORI	21
4.1 ET FEMINISTISK BLIK	21
4.1.1 Feministisk objektivitet og det partielle perspektiv	22
4.2 BØRNESYN	23
5. METODISK TILGANG.....	25
5.1 PRÆSENTATION AF BØRNE U.N.I PÅ VESTERBRO	25
5.1.1 Adgang til felten	27
5.2 UNDERSØGELSESDSIGN	27
5.2.1 Etik.....	28
5.2.2 Forskning med børn	29
5.2.3 Deltagerobservationer.....	30
5.2.4 Feltnoter.....	31
5.2.5 Fremtidsværksted som metode	32
5.2.6 Vores fremtidsværksted: "Børne U.N.I 2050"	34
5.3 EMPIRIBEARBEJDNING	37
5.3.1 Autobiografiske tekster.....	39
6. TEORETISK RAMME	40
6.1 PRAKSISFÆLLESSKABER.....	40
6.1.1 Deltagelse	43
6.1.2 Identitet.....	44
6.1.3 Grænser	45
6.1.4 Landscapes of practice	45
6.2 "VI BLIVER TIL MED HINANDEN – ELLER VI BLIVER SLET IKKE TIL"	46
7. ANALYSE	48
7.1 ANALYSEDEL 1: AKTIVITETER OG FORHANDLING.....	48
7.1.1 Bordtennisbordet	49
7.1.2 Dåseskjul	53
7.1.3 Delkonklusion: Aktiviteter og forhandling.....	54
7.2 ANALYSEDEL 2: MULIGHED FOR DELTAGELSE	56
7.2.1 Hierarkiet i fremtidsværkstedet.....	56
7.2.2 Lommersedler	58

7.2.3 En plads i fællesskabet.....	59
7.2.4 Fri gruppedeling.....	61
7.2.5 Delkonklusion: Mulighed for deltagelse	63
7.3 ANALYSEDEL 3: HVAD DRØMMER ELEVERNE OM?	64
7.3.1 Vores forventninger til fremtidsværkstedet	65
7.3.2 "Vi vil egentlig bare gerne have nogen bedre toiletter"	65
7.3.3 Medbestemmelse og relationer	68
7.3.4 Delkonklusion: Hvad drømmer eleverne om?	70
8. DISKUSSION	72
8.1 ELEVERNE GØR FÆLLESSKABER - EN OPSUMMERING	72
8.2 "IKKE MINDRE VÆRD" – BØRN SOM SITUEREDE VIDENSAKTØRER	73
8.2.1 Mellem formålsparagraffer og praksisfællesskaber.....	75
8.3 BØRN SOM AKTØRER I EGEN RET – IKKE BLOT I FREMTIDEN	76
9. KONKLUSION	78
10. HVAD VI LÆRTE AF JER – OM FÆLLESSKABER I LOB PÅ BØRNE U.N.I	80
11. LITTERATURLISTE.....	84
12. BILAG	87

1. Indledning

Vores vej ind i verdenen af børn, skole, fællesskaber og børnesyn, har været snoet og budt på mange bjerge, der skulle bestiges. Det har bestemt ikke været en lige vej, hvor vi fra start af, har haft en klar ide om start og mål - tværtimod. Vores valg af område stammer fra fælles interesser i fællesskaber, børn, feministisk teori og demokratisk dannelse. Som det vil fremgå af resten af specialet, står der dog ikke specielt meget om demokratisk dannelse, men det var faktisk her hele vores projekt startede: med et ønske om at undersøge demokratisk dannelse i en skolekontekst og hvordan eleverne “bliver demokratisk dannet” i praksis.

Vi var fra start af inspireret af Maria Louise Larsen Hedegaard (2024), der i hendes Ph.d. kigger kritisk på både demokratisk dannelse, men også en tendens i uddannelse, der ser børn som løsningen på demokratikrisen. Det sidste var et perspektiv, der lige så stille voksede sig større undervejs i vores proces – uden at vi var helt klar over det.

I løbet af skriveprocessen blev det klart for os, at det vi var i gang med, måske i virkeligheden var en kritik af dominerende børnesyn, der reducerer børn til “ufærdige mennesker” og ser dem som løsninger, der skal præges på den “rigtige” måde. Dette børnesyn ser vi afspejlet i eksempelvis folkeskolelovens formålsparagraf (Folkeskoleloven, 2024) og derudover i moderne udviklingspsykologi informeret af developmentalisme, der præger meget af tænkningen om børn i dag (Hedegaard, 2024).

I dette speciale undersøger vi derfor, hvad praksisfællesskaber blandt elever i 6. og 7. klasse på en lilleskole i København, kan fortælle os om deres situerede viden og måde at gøre skole med hinanden på. For at blive klogere på dette, har vi udført deltagerobservation i undervisning og pauser samt afholdt et fremtidsværksted med en mindre gruppe af elever, for at få et indblik i deres drømme om og kritiske perspektiver på deres skolegang. Som hjælp til at forstå og analysere på vores empiri, har vi især anvendt Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber (2003) og Donna Haraways (2021 & 2024) feministiske begrebsapparat.

Vi ønsker med nærværende speciale at beskrive eleverne som situerede i deres måde at gøre skole og fællesskab på, og dermed som aktører i egen ret. Med dette udgangspunkt er det vores hensigt at åbne for en større diskussion, der taler ind i et opgør med mangeltænkningen om børn som “ufærdige” eller “fremtidens redning”.

2. Problemfelt

I takt med den fortsat stigende kompleksitet i samfundet, stilles der højere krav til læring og forandringsparathed. For at kunne navigere i nutidens og fremtidens samfund og træffe kvalificerede beslutninger både i eget liv og som medborgere, er det nødvendigt, vi udvikler kompetencer, værdier og viden, der ruster os til aktiv deltagelse i samfundet (OECD, 2018).

Dette øgede fokus på læring og forandringsparathed afspejler sig også i den nationale og internationale anerkendelse af børns rettigheder. Med tilslutningen til FN's Børnekonvention i 1991, har Danmark forpligtet sig på at sikre barnets ret til at udtrykke egne synspunkter og blive taget alvorligt i beslutninger, der vedrører det. Børn har ret til at blive inddraget i deres egen uddannelse og udvikling, og skolen spiller en central rolle i at fremme denne rettighed og understøtte børns deltagelse i demokratiske fællesskaber (FN, 1989). Artikel 12 og 29 i Børnekonventionen understreger barnets ret til at blive hørt og udvikle sig, men samtidig fastholdes et syn på barnet som værende i udvikling – ikke som et fuldendt individ, men som et menneske, der gradvist skal forberedes på voksenlivet. Barnets stemme skal respekteres, men vurderes ud fra alder og modenhed. Dette skaber et spændingsfelt mellem anerkendelse af børns rettigheder og en fortsat opfattelse af barnet som "på vej".

Med dette udgangspunkt vender vi os nu mod den danske kontekst og de lovgivningsmæssige rammer for grundskolen, for at skitsere, hvordan Danmark formelt lever op til sine forpligtelser i forhold til Børnekonventionen.

Ifølge folkeskoleloven (Folkeskoleloven, 2024) er folkeskolens formål at forberede eleverne til aktiv deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund præget af frihed og folkestyre. Dette understøttes af FN's Børnekonvention (1989), der sikrer børns ret til at blive hørt og medinddraget i forhold, der vedrører dem. Formuleringen af folkeskoleformålet afspejler et børnesyn, hvor børn ses som "ufuldstændige" og "på vej" mod voksenlivet på samme måde som FN's børnekonvention (1989). I dette projekt har vi lavet feltarbejde på en lilleskole, hvor der gælder nogle af de samme regler, men også findes friere rammer. Friskoleloven sikrer blandt andet elevs ret til at danne elevråd og udøve medbestemmelse på demokratisk vis, og skolens ledelse skal aktivt opfordre til denne deltagelse (Friskoleloven, 2018). Dermed er elevinddragelse både et demokratisk princip og et lovkrav, som skaber rammer for udvikling,

og dette spændingsfelt giver en bred ramme med mulighed for pædagogisk udvikling på skolen.

Børnekonventionen er et udtryk for, at der er sket meget med børnesynet eller børnesynene, hvis man kigger på de sidste mange år, men Hanne Warming (2011) påpeger, at selvom vi har bevæget os i retning af at se børn som kompetente aktører i eget liv og er gået væk fra den autoritære opdragelse, så er synet på børn stadig præget af dobbelthed og konflikt. Her tænker hun især på spørgsmålet om hvorvidt ligeværdige relationer mellem børn og voksne er godt eller skidt, eller i hvor høj grad børn skal have indflydelse på eget liv. Warming er af den opfattelse, at der ikke findes nogen med “et fuldstændigt sammenhængende konsistent børnesyn” (Warming, 2011, s. 31), netop fordi der hersker så mange forskellige børnesyn i dag, som kommer til udtryk i forskellige debatter og uenigheder eller tvivl hos den enkelte. Vi ser derfor ikke vores børnesyn som et, der decideret skal afløse det nuværende, eftersom der findes mange forskellige konkurrerende børnesyn. I stedet ser vi det som et bidrag ind i alle de andre børnesyn, der kan vikle sig ind, og herigennem være med til at nuancere og forandre det kludetæppe af børnesyn, Warming beskriver det som (2011, s. 32). Nogle af disse børnesyn er dog mere dominerende end andre og bliver fremmet af nogle stærke aktører, hvorfor vi betegner dem som ‘dominerende’. Her tænker vi især på ovennævnte børnekonvention og Folkeskoleloven, der begge ligger i det politiske domæne.

Børnerådet, et uafhængigt nationalt råd i Danmark, arbejder for at fremme børns rettigheder og deltagelse i beslutninger, der påvirker deres liv, i tråd med FN’s Børnekonvention (1989). En evaluering blandt elever i 7. - 9. klasse viser, at elevinddragelse i undervisningen styrker trivsel og motivation, men at over halvdelen af eleverne ønsker mere medbestemmelse (Børnerådet, 2024). Det tyder på et uudnyttet potentiale i at inkludere eleverne mere aktivt i deres læringsmiljø, men det peger også på betydningen af elevinddragelse og behovet for øget medbestemmelse, hvilket understreger, hvordan elever tager aktivt stilling til de rammer, der gælder for deres skolegang.

De rammer og praksisser, der eksisterer i skolen i dag, og som medbestemmelse er med til at udgøre, er også nogen, der optager Gert Biesta, en hollandsk/britisk professor ved Maynooth University og University of Edinburgh (Biesta, 2025). Biestas forskningsområder er især pædagogik og uddannelse. Han fremhæver, at demokratisk dannelse ikke kun handler om formelle rammer i skolen, men også om kvaliteten af de processer og praksisser, der finder

sted i fællesskaber i børns daglige liv, og som formes både inden for og uden for skolens verden. Ifølge Biesta, er det derfor vigtigt at se på kvaliteten af børns hverdag som en samfundsmæssig opgave, hvor politiske beslutninger og strukturer spiller en afgørende rolle for de vilkår børn og unge lever under (Biesta, 2013).

Biesta understreger, at uddannelse ikke blot handler om at gentage eksisterende demokratiske strukturer i undervisningen i skolen, men om at udfordre og udvikle de praksisser, hvor børn og unge deltager med henblik på at kunne tilslutte sig voksenlivet efter endt uddannelse. For Biesta handler dette om en aktiv proces, hvor elever bliver subjekt i eget liv ved at tage ansvar, træffe valg og deltage i fællesskaber, hvor uenighed og forskellighed anerkendes som naturlige elementer (Biesta 2013). Ved at følge elevernes deltagelse i forskellige sociale praksisser og lytte til deres stemmer, kan vi få ny indsigt i, hvordan de i deres hverdag forhandler deres deltagelse i fællesskaber.

Biestas perspektiv på uddannelse som en dynamisk og deltagelsesbaseret proces, har inspireret flere forskere til at undersøge, hvordan børn selv deltager i og former demokratiske fællesskaber. En af disse er Maria Louise Larsen Hedegaard, postdoc ved Aarhus Universitet, som i sin Ph.d. *“Towards a Childist Theory of Democratic Dannelse”* (2024) videreudvikler Biestas tanker med særligt fokus på børns perspektiver og erfaringer. Hun udfordrer den traditionelle opfattelse af børn som passive modtagere af demokratiske værdier og argumenterer i stedet for en tilgang, hvor børn anerkendes som medskabere af demokratiske praksisser i skolen.

Hedegaard (2024 b) argumenterer for, at børn ikke blot skal ses som fremtidige borgere under forberedelse, men som allerede aktive politiske subjekter med egne erfaringer og perspektiver. Traditionelt betragtes børn som “ufærdige” og ikke klar til at deltage i samfundets beslutningsprocesser, en opfattelse som ifølge Hedegaard marginaliserer deres stemmer og erfaringer. Hun understreger behovet for at anerkende børn som deltagende subjekter i deres eget liv, der allerede deltager aktivt i forskellige former for fællesskaber og derfor bør tages alvorligt. Hedegaard peger på, at den almindelige forståelse af demokrati, der præger skolen og dominerende børnesyn, ofte handler om at tilegne sig bestemte kompetencer, viden om institutioner og samarbejdsevner, men at dette kan begrænse børns reelle deltagelse. Hun opfordrer til en radikal nytænkning, hvor børn ses som ligeværdige deltagere i

praksisfællesskaber og demokratiske processer, og hvor deres stemmer og perspektiver bliver taget alvorligt og anerkendt.

Hedegaards fokus på børn som aktive deltagere med egne erfaringer åbner for en ny måde at forstå børns rolle i skolens fællesskaber på. Det handler ikke kun om forberedelse til fremtiden, men om deres reelle deltagelse her og nu. Et lignende perspektiv finder vi hos Donna Haraway, professor Emeritus ved University of California, Santa Cruz i USA, som i sit feministiske blik fokuserer på betydningen af at "blive-til-med-hinanden" (Haraway, 2021).

I bogen "At blive i besværet - om at skabe slægt i Chthulucæn" (2021) udfordrer Haraway vores almindelige forestillinger og tanker om verden, for at åbne op for en ny bevidsthed og bidrage til nye måder at tænke på og skabe verdener sammen. Haraways perspektiv er spændende i forhold til, hvordan vi forstår børns deltagelse i skolens hverdagsliv. Dette blik har vakt vores interesse for at rette fokus mod skolen som en situeret social arena, hvor læring, fællesskaber og identiteter bliver til i et relationelt samspil af børn, voksne, materialiteter og kulturelle strukturer.

Dette perspektiv supplerer Lewis Wedlocks forståelse af skolen som et mikrokosmos og dermed en afspejling af det omgivende samfund (Wedlock, 2023). I følge Wedlock fungerer skolen som en social arena og som et spejl og en forlængelse af de dynamikker, normer og strukturer, der præger det omkringliggende samfund. Han beskriver det således: "*School, after all, is a microcosm of wider society; an avenue through which cultural ideas and ideals can become internalised and anchored to a young person's framing of the world*" (Wedlock, 2023). Begrebet mikrokosmos forstår vi som et lille samfund i sig selv – lokale rum og kontekster, som afspejler og samtidig former det omgivende samfund. Skolen bliver hermed en kanal, hvorigennem kulturelle og strukturelle ideer og idealer kan reproducere og forankres i elevernes forståelse af sig selv og deres omverden. Med dette perspektiv analyseres skolen som et sted, hvor samfundets normer og uligheder både synliggøres og videreføres (Wedlock, 2023).

Med fokus på børn som aktive aktører og skolen som social arena dukker praksisorienterede initiativer op, der blandt andet styrker elevernes medbestemmelse, medskabelse og demokratiske dannelse ud fra deres erfaringer og ønsker. "Skole i morgen", er et projekt, der samler fagfolk fra organisationer indenfor skoleområdet, forskere og andre aktører gennem et

netværk, for at skabe en mere inkluderende, engagerende og demokratisk skole i takt med tidens krav. Dette indebærer at skabe en skole, hvor eleverne ikke blot er modtagere af undervisning, men aktive medskabere af deres læring (Skole i morgen 2025). "Skole i morgen" udvikler sig i praksisfeltet, frem for at være topstyret af myndigheder og politikere, og tager udgangspunkt i nyeste forskning inden for skoleområdet med henblik på at inddrage børnenes stemmer og perspektiver.

Ovenstående perspektiver fremhæver, at der i længere tid har været fokus på børns rettigheder samt at inddrage børn og unges stemmer og perspektiver i og på deres skoleliv, men også at børn som gruppe er strukturelt marginaliseret og underkendt i flere sammenhænge. Det har for os affødt mange refleksioner og tanker omkring børn som aktive deltagere og ansvarlige subjekter i eget liv. Vi er i denne opgave nysgerrige på at komme helt tæt på børnenes hverdagsliv og praksis og undersøge deres fællesskaber og efterfølgende kaste et blik på det omgivende samfund, og om problemstillingen kan overføres i et bredere samfundsmæssigt perspektiv. Med udgangspunkt i dette, er det vores ambition at udforske friskolen Børne U.N.I som mikrokosmos for at undersøge, hvordan elever i 6. - 7. klasse på Børne U.N.I gør deres deltagelse i hverdagens fællesskaber, og hvordan dette kan give perspektiver på børns position i samfundet. Dette fører os frem til følgende problemformulering.

2.1 Problemformulering

Hvordan gør elever i 6. og 7. klasse deres deltagelse i praksisfællesskaber på Børne U.N.I, og hvordan kan deres måder at "blive til med hinanden" på, åbne op for nye perspektiver på børns position i samfundet?

2.2 Arbejdsspørgsmål

For at strukturere vores undersøgelse har vi udarbejdet nedenstående underspørgsmål, som vi strukturerer vores analyse og efterfølgende diskussion efter.

Analyse:

1. Hvordan kommer praksisfællesskaberne til udtryk igennem de forskellige aktiviteter, eleverne deltager i?
2. Hvordan viser forskellige deltagelsesmuligheder sig i praksisfællesskaberne og hvilke betydninger kan det have for eleverne?

3. Hvilke roller spiller de fysiske rammer og elevernes relationer, for deres fællesskaber og hverdag i skolen?

Diskussion

4. Hvordan kan vi ud fra vores forståelse af elevernes deltagelse i praksisfællesskaber på Børne U.N.I., diskutere dominerende børnesyn og dermed give nye perspektiver på børns position i samfundet?

2.3 Problemafgrænsning

I dette speciale undersøger vi, hvordan elever i alderen 6. - 7. klasse gør deres deltagelse i praksisfællesskaber på lilleskolen Børne U.N.I. Vi er bevidste om, at der er visse organisatoriske og driftsmæssige forskelle mellem lilleskoler og folkeskoler, hvorfor vores undersøgelse ikke skal anses som repræsentativ for alle skoler eller alle børn. Den skal i stedet anses som et indblik i en specifik kontekst, der kan bidrage til en større samtale om børns position i samfundet.

Når vi anvender begrebet skolekontekst, henviser vi til de sociale, fysiske og organisatoriske rammer, som danner rammen for elevernes hverdag og deltagelse i fællesskaber. Vores fokus er særligt rettet mod de sammenhænge, hvor elevernes fællesskaber og deltagelse udfolder sig - både i undervisningen og pauserne.

Vi fokuserer primært på elevernes perspektiver og handlinger i fællesskabet. Lærernes og pædagogernes forståelser inddrages ikke direkte i analysen, men optræder kun i det omfang, de indgår i elevernes praksis. Det havde været interessant at få et indblik i, hvilket børnesyn der præger driften af Børne U.N.I og lærernes arbejde, men eftersom vi var interesseret i børnenes perspektiver, ligger dette udenfor vores fokus.

Til trods for, at vi er bevidste omkring, at der eksisterer et strukturelt magtforhold i det pædagogiske arbejde på en skole, afgrænser vi os i dette speciale fra at analysere på magtforholdet mellem elever og voksne. Dette er i stedet noget, vi vil komme ind på til det mundtlige forsvar af dette speciale, da magtforholdet mellem elever og lærere, men også mellem os som forskere og de elever, vi har observeret og været i kontakt med, er meget relevant at diskutere - især i et feministisk perspektiv. Vi berører kort magtforholdet i vores metodeafsnit vedrørende vores deltagerobservationer og fremtidsværkstedet.

3. State of the art

Gennem en bred litteratursøgning inden for forskning med børn, har vi fundet en række relevante bidrag, som hver især har været med til at nuancere vores forståelse af det felt, vi træder ind i. Med dette speciale skriver vi os ind i feltet omkring kritiske barndomsstudier, dog med udgangspunkt i en overvægt af litteratur, der ikke nødvendigvis er forankret i denne tradition.

Bidragene har givet os indsigt i eksisterende forskning inden for feltet og har været med til at forme retningen for projektet. I dette afsnit præsenterer vi de forskningsbidrag, som vi har fundet særligt inspirerende og relevante i relation til vores arbejde. De omhandler forskellige perspektiver: Børnesyn (Schwartz & Warming, 2023), perspektiver på uddannelse og demokratisk dannelse (Hedegaard 2024; Biesta 2010 & 2020), fremtidsværksted som metode til forskning med børn (Alminde & Warming, 2020) og kritiske barndomsstudier (Alanen, 2011). Fælles for disse er, at de alle beskæftiger sig med børn, men ikke nødvendigvis inden for den teoretiske ramme, som kritiske barndomsstudier repræsenterer. I det følgende folder vi udvalgte bidrag ud enkeltvis og viser, hvordan de hver især bidrager med perspektiver og begreber, der er centrale for vores forståelse af børn som deltagende subjekter.

Ida Schwartz og Hanne Warming diskuterer i artiklen "*Børnesyn og inddragelse*" (2023), hvordan inddragelse af børn i udsatte positioner ofte tager afsæt i børnesyn, der enten positionerer barnet som ekspert i eget liv eller som sårbart individ. Ifølge Schwartz og Warming fører disse forståelser ofte til et dilemma mellem ønsket om at inddrage barnet og behovet for at beskytte det – et dilemma, de tolker som et udtryk for et individualiseret børne- og menneskesyn. Artiklen beskriver, hvordan professionelle praktikere ofte udfordres af dette dilemma og for at imødekomme dette foreslår Schwartz og Warming en mere kontekstuel og relationel tilgang, som muliggør en fælles udforskning og forståelse af børns komplekse livsverden i samarbejde med dem. På den måde kan man nedbryde dikotomien mellem beskyttelse og inddragelse og i stedet betragte dem "som forbundne aspekter i bestræbelser på at udvide børns deltagelsesmuligheder" (Schwartz & Warming, 2023, s. 19).

De to forskellige og modsatrettede perspektiver på børnesyn, Schwartz og Warming (2023) analyserer sig frem til, kalder de det kompetente barn og det sårbare barn. Det kompetente barn beskriver et perspektiv, hvor børn anses som eksperter i eget liv, med en autentisk kerne som de, med de rette rammer og muligheder, kan kommunikere. Med forfatternes egne ord, er der "således stor fokus på kontekstens betydning for, at børnene kan komme til orde, men mindre på kontekst forstået som barnets samlede livssituation og dennes dynamiske betydning for børns perspektiv" (Schwartz & Warming, 2023). Det andet perspektiv på børnesyn, det sårbare barn, beskriver hvordan der tages hensyn til barnets fysiske og/eller psykiske mangler i deres personlighed gennem beskyttelse af barnet. Dette perspektiv på børn kan dog resultere i ingen eller meget begrænset inddragelse, men også inddragelse på baggrund af voksnes kategorisering af barnet og i forhold til de voksnes syn på problemet. Inddragelse er i dette perspektiv i højere grad et metodisk greb, der skal sikre en bestemt udvikling hos barnet. En af hovedpointerne i artiklen, er at begge perspektiver bygger på et individualiserende menneskesyn (Schwartz & Warming, 2023).

Fra begyndelsen af dette projekt, har vi været inspirerede af Hedegaards Ph.d. (2024a). Heri undersøger hun, hvordan vi kan forstå demokratisk dannelse som en (hverdags)praksis i skolen, og hvordan "aktuelle trends og logikker om uddannelse [producerer] mulighedsbetingelser for demokratisk dannelse?" (Hedegaard 2024a). Hedegaard peger på, at demokratier verden over befinder sig et svært sted, og ikke overraskende bliver der i de fleste tilfælde kigget i børnenes - og deres uddannelsers – retning som en del af svaret. Som Hedegaard påpeger, bliver der dog i høj grad, fra politisk hold, fokuseret på undervisning i demokrati og et forsøg på at overføre demokratiske værdier og kompetencer til børn. Dermed overses "skolens hverdagsliv og det, man kunne kalde den demokratiske kvalitet af dette hverdagsliv" (Hedegaard 2024a). Det er netop dette praksisnære fokus Hedegaard tager i hendes afhandling, og det er det samme hverdags- og praksisnære fokus vi anlægger i dette projekt.

I afhandlingen kaster Hedegaard et kritisk blik på selve begrebet *demokratisk dannelse* og peger på, hvordan det ofte er gennemsyret af adultistiske og kolonialistiske logikker. Med adultisme refereres til en diskriminerende forståelse af børn som "ufærdige". I stedet

argumenterer Hedegaard for, at vi bør forstå børn på en ikke-adultistisk måde og arbejde hen imod en *childist* teori om demokratisk dannelse (Hedegaard 2024a). En sådan tilgang anerkender børn som fuldgældige subjekter i deres egen ret og ikke som et “endnu-ikke-politisk subjekt” (Hedegaard, 2024a, s. 335).

Hedegaards arbejde bygger inden for skoleforskning videre på blandt andet Biestas arbejde med demokrati og dannelse i uddannelse, hvorfor vi inddrager Biestas artikel “How to Exist Politically and Learn from it: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education” (2010). I artiklen tager Biesta afsæt i den problematik, at uddannelse ofte forstås som en “forberedelse af børn til at indgå i samfundet”. Biesta stiller sig kritisk overfor Hannah Arendts opfattelse af børn som “endnu ikke klar” til det politiske, voksne liv, og hendes forståelse af kategorierne “børn” og “voksne” som værende naturlige og faste kategorier og ikke sociale og politiske konstruktioner (Biesta, 2010).

Artiklen er relevant for vores projekt, fordi den retter fokus mod, hvordan børn opfattes i uddannelsesmæssige sammenhænge, og hvilken rolle uddannelse har i vores samfund. Biesta mener, at vi skal prøve at bevæge os ud over Hannah Arendts developmentalisme - altså synet på børn som værende “endnu ikke klar” til livet efter uddannelse og dermed i kontrast til voksne, der er “færdigudviklet”. Biesta argumenterer for, at det er gennem deltagelse i demokratisk praksis – eksempelvis i skolens hverdag – at børn kan erfare og udvikle sig. Ifølge Biesta bør politisk ageren ikke ses som en fremtidig færdighed, vi skal uddanne børn til at opnå, men som noget, der kan erfares og leves her og nu (Biesta, 2010). Dette perspektiv flugter med et syn på børn, som også kommer til udtryk hos andre forskere i feltet. Hedegaard (2024) foreslår en *childist* tilgang, og relaterer sig bredere til kritiske barndomsstudier. Tilsammen peger disse tilgange på alternative forståelser af børn og uddannelse.

Et andet af Biestas spændende bidrag til feltet omkring uddannelse, er artiklen “Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited” (2020). Biesta har i sit tidlige arbejde fokuseret på, at uddannelse bør orienteres mod tre formålsdomæner/uddannelsesmål: *kvalificering*, *socialisering* og *subjektivering*. I denne artikel vender Biesta blikket mod de tre domæner og deres indbyrdes forhold – men med et særligt blik på subjektivering, da dette er det mest komplekse og oftest misforståede af de tre

formålsdomæner. Biesta understreger, at subjektificering handler om at støtte barnets eller den studerendes eksistens som *subjekt* i eget liv – ikke som *objekt* for pædagogiske indgreb. Subjektificering handler hermed om spørgsmålet om frihed. Denne frihed skal imidlertid ikke forstås som retten til at gøre, hvad man har lyst til (en form for infantil livsførelse), men snarere evnen til at handle frit i og med verden på en ansvarlig og refleksiv måde - hvad Biesta kalder “voksen livsførelse”. Uddannelse skal støtte individet til at leve med virkeligheden – og uddannelse i at lære at tage ansvar skal forstås som en livslang proces (Biesta, 2020).

Biesta argumenterer yderligere for, at det er, når subjektivering kommer på banen, at vi taler om egentlig uddannelse. Hvis ikke det er til stede taler vi blot om træning, som er noget vi gør ved nogen, men ikke med dem. Han pointerer, at formålsdomænerne kvalificering, socialisering og subjektivering ikke kan adskilles, men at subjektivering er det, der giver de andre formålsdomæner mening. Viden og færdigheder findes ikke i et tomrum – de kræver et subjekt, nogen der har dem og gør noget med dem. Derfor er de tre domæner ikke blot overlappende, men subjektiviteten er kernen eller den omsluttende faktor (Biesta 2020). Uddannelse handler om at give eleverne mulighed for at træde frem som subjekter i eget liv. Det vil sige at være en, der vælger og handler frit og ansvarligt i verden ud fra egen dømmekraft - ikke blot som reaktion på autoritet.

Da vores projekt befinder sig i et vidensfelt, der drejer sig om forskning med børn og unge, finder vi det relevant at afdække, hvordan andre har arbejdet på lignende måder. I “Future workshops as a means to democratic, inclusive and empowering research with children, young people and others” (2020) af Hanne Warming og Sarah Alminde, beskriver de deres arbejde med børn og fremtidsværksteder. Ifølge Alminde og Warming er det ikke sådan, at børn og unge kræver særlige forskningsmetoder, men at forskning med børn og unge ofte tydeliggør etiske og metodiske udfordringer især på grund af voksnes opfattelser af børn og de hierarkiske relationer herimellem. Forskning i og med børn/unge har bevæget sig væk fra at se børn som passive objekter. I stedet ses børn som aktive deltagere, der besidder unik viden om deres eget liv og med mulighed for at handle i det. I det større perspektiv forstår Alminde og Warming magt og viden som tæt forbundne, og for ikke blot at producere viden om mennesker men sammen med dem, er demokratisering af vidensproduktion en central udfordring i det 21. århundrede (Alminde & Warming, 2020).

Alminde og Warming fremhæver, at formen i fremtidsværkstedet fremmer demokratisk og inkluderende forskning. Metoden er særligt velegnet til at inddrage marginaliserede og “tavse” grupper og fremme, at deres stemmer bliver hørt. Fremtidsværkstedet er ikke begrænset til aktionsforskning og kan med fordel kombineres med andre tilgange i andre forskningsfelter. Det tilbyder deltagerne en tryk ramme til at reflektere over og tale om svære emner, og erfaringerne herfra kan med fordel overføres til andre grupper og kontekster og giver dermed et bud på, hvordan vidensproduktion kan se ud i det 21. århundrede (Alminde & Warming, 2020).

Til sidst i dette afsnit vender vi blikket mod feltet kritiske barndomstudier. Leena Alanen beskriver et forskningsfelt, der udfordrer traditionelle forestillinger om barndom og børn som enten ufærdige, uskyldige eller passive individer, der blot skal formes af voksne og samfundet (Alanen, 2011). Kritiske barndomsstudier fokuserer på, at barndom ikke er én ting, men mange ting, socialt konstrueret og politisk formet. Forskningen fokuserer i høj grad på ideen om at give børn en stemme og ser ikke børn som objekter, men aktører med handlekraft og viden, der skal tages alvorligt. Dette kræver dog en kritisk tilgang og refleksivitet fra forskernes side for at skabe denne alternative viden og med dette forbedre børns vilkår og samtidig udleve en ambition om at gøre en forskel i verden. Feministisk teori kan bidrage til denne refleksive og kritiske tilgang i kritiske barndomsstudier og give forskningen mulighed for opretholde et kritisk blik på feltet. Et andet vigtigt perspektiv er, at det er vigtigt, at forskningen ikke skjuler sine værdier og etiske standpunkter men i stedet arbejder med transparens og en tydeliggørelse af de normer, der informerer analysen (Alanen, 2011). Alanen spørger, om kritiske barndomsstudier er kritiske nok, og om fokus i feltet i højere grad skal engagere sig mere aktivt i kritik af praksis og samfund og ikke kun i forhold til metode og forskning.

Samlet set peger de forskningsbidrag, vi har inddraget, på en bevægelse mod øget anerkendelse af børns stemmer og perspektiver som legitime og betydningsfulde og at børn er subjekter i eget liv. Kritiske barndomsstudier har især bidraget til at udfordre traditionelle forestillinger om børn som passive objekter, der skal oparbejde viden og bestemte kompetencer inden de anerkendes som “færdige”, aktive individer.

Vi ser et uforløst potentiale og behov for mere viden om, hvordan børns erfaringer og stemmer konkret kan inddrages og bringes i spil på måder, der gør en reel forskel i praksis. Dette bidrager til vores ambition i dette speciale om at åbne op for nye perspektiver på børns position i samfundet.

4. Videnskabsteori

4.1 Et feministisk blik

I dette speciale skriver vi os ind i en feministisk videnskabsteoretisk retning, der placerer os med en kritisk tilgang til dominerende børnesyn og forestillinger om børn som værende 'ufærdige'. Disse perspektiver bidrager til at undertrykke børn og begrænser deres muligheder for at deltage demokratisk i samfundet, hvilket vi anser som problematisk. Dette standpunkt betyder, at når vi i projektet undersøger, hvordan eleverne på Børne U.N.I deltager i fællesskaber, så er det med en forståelse af børn som værende ligeværdige medskabere af skolen og samfundet og dermed også som mennesker med væsentlige perspektiver. Vi udfolder vores børnesyn længere nede.

Vi trækker i projektet på Donna Haraway (2024) og hendes begreb *situeret viden*. Med dette begreb kommer hun både omkring spørgsmål, om hvad viden er, hvorvidt viden kan anskues objektivt og forskerposition. For Haraway kan et feministisk perspektiv netop udfordre og rette kritik mod eksisterende dominansforhold og marginalisering, med henblik på en mere lige repræsentation af fortællinger om, hvordan verden opleves (Haraway, 2024). Centralt i feminismen ligger omsorg, relationer, positionering og ansvarlighed – i en bred forstand, og altså ikke blot på det individuelle plan. Vi har fokus på netop disse temaer, og hvordan de kommer til udtryk i elevernes måde at deltage i deres fællesskaber på i skolen. Feminisme er i Haraways øjne også et samfundsmæssigt opgør med dominerende vidensregimer, der fremmer visse perspektiver og forhold – et opgør vi også skriver os ind i, når vi vælger at fremhæve "de undertryktes side".

Haraway (2024) repræsenterer en posthumanistisk gren af feminismen, hvilket betyder, at hun også kigger ud over “det menneskelige” som eksempelvis betydningen af sociokulturelle kategoriers betydninger i samfundet, og i højere grad orienterer sig mod det materielles betydning, og hvordan vi er forbundet til andet-end-menneskelige aktører. For eksempel betegner hun kroppen som en *materiel-semiotisk aktør*. Med dette begreb forstås kroppen både som en materiel fakticitet – kroppen findes og består af biologi – men også som en sprogligt konstrueret entitet. Ved at anskue fænomener på denne måde bliver det muligt at bryde med nogle af grænsedragningerne i videnskaben som for eksempel mellem “det menneskelige” og “ikke-menneskelige” eller det “fysiske” og det “ikke-fysiske” (Haraway, 2024). I dette speciale betyder det, at vi kan undersøge og forstå en række objekter som materialiteter med agens og betydning for elevernes fællesskaber (eksempelvis bordtennisbordet eller skolegården), eller vi kan anskue de ting, de siger som diskursive processer igennem hvilke, de positionerer sig.

4.1.1 Feministisk objektivitet og det partielle perspektiv

Haraway beskriver feministisk objektivitet som *situeret viden*. Med dette mener hun, at viden aldrig kan anses som værende objektiv og neutral. Den vil altid være præget af noget, da den er defineret af og oplevet gennem et bestemt kropsligt, relationelt og erfaringsmæssigt apparat. For vores vedkommende har det betydet, at vi har haft et meget stort fokus på os selv som “forskere”. Dette skal læses sådan, at vi fra start af har forholdt os kritisk til vores position i felten, vores måde at planlægge fremtidsværkstedet på og vores personlige baggrunde og deres indvirken på vores tilgang til projektet. Med situeret viden forstås også, at der ikke findes én objektivt sand verden, vi alle kan erfare ens, men der findes trods alt en verden vi *kan* erfare, måden den bliver erfaret på, er afhængig af hvem, der erfarer den - altså hvilket blik, hvilken krop og i hvilken kontekst verden bliver erfaret i (Haraway, 2024).

Haraway har formuleret begrebet “gudetricket” hvor hun ironisk beskriver et helt igennem objektivt blik, der ser verden fra ‘intetsteds’, altså fra et neutralt sted, der er helt afkoblet krop, sociokultur, position og så videre (Haraway, 2024). Vi forsøger i stedet i dette speciale, at anerkende og skrive vores egen position frem, og samtidig understrege, hvordan vi netop har præget undersøgelsens udformning, fordi vi herigennem opnår en helt specifik og situeret viden. Det er gennem vores blik, at vi erfarer og fortolker det vi har observeret, og ikke et afkoblet, neutralt og objektivt blik. Haraway (2024) kalder det *det partielle perspektiv*, og siger, at det er det, der er vejen til objektivitet. Det skal forstås sådan, at situeret viden er kontekstuel og delvis, hvilket medfører, at vi som “forskere”, må stille os til ansvar for det blik, der præger produktionen af viden og anerkende vores relation til det. Det er med det partielle perspektiv, at vi kan forbinde os til andre partielle perspektiver, føre samtaler med dem og herigennem opnå dybere forståelser af verdens kompleksiteter.

Dermed er vi også bevidste om, at hvis andre havde lavet undersøgelsen, havde den højst sandsynligt ikke set ud på samme måde. Vores forståelse er situeret i en kontekst, der er specifik for lige præcis os, i det tidsrum vi har arbejdet i, og med de elever vi har arbejdet med. For at vende tilbage til ovenstående afsnit, så tilbyder situeret viden, som begreb, os netop også en alternativ måde at anskue børnenes viden og perspektiver på. I stedet for at anse børns viden som “mindre” end voksnes, kan vi forstå den som situeret og forankret i børnenes praksis og kontekst – og dermed som lige så gyldig og valid viden.

4.2 Børnesyn

I dette speciale anlægger vi et børnesyn, der baserer sig dels på de overvejelser om situeret viden, som blev præsenteret i ovenstående afsnit, men også på Gert Biestas syn på børn som aktive subjekter. Vi betragter børn som ligeværdige medskabere af samfundet, der på samme måde som voksne, er aktive deltagere, der påvirker og former deres omgivelser. Man kan sige, at de også har en position i samfundet, hvorfra de bidrager til at bringe nye perspektiver i spil. Dermed tager vi afstand fra mere udviklingsorienterede børnesyn som eksempelvis Hannah Arendts developmentalisme (Biesta, 2010), hvor børn primært anskues som værende på vej til at blive voksne og dermed endnu ikke fuldgældige medlemmer af vores samfund. I følge Gert Biesta, er de det allerede. Han anser dem som subjekter i eget liv, hvilket åbner for en

forståelse af børn som aktivt handlende individer med egne perspektiver og betydningsfulde bidrag (Biesta, 2020).

Vi tager i dette projekt udgangspunkt i et syn på børnene som subjekter i eget liv og i relation til andre – ikke som “ufærdige” objekter, der skal formes, men som mennesker, der allerede er i stand til at tage del i fællesskaber og skabe mening i verden (Biesta, 2020). Samtidig er vi inspireret af Haraways relationelle og procesorienterede tænkning, hvor børn kan forstås dels som kroppe i bevægelse, som mennesker i udvikling og på vej til at blive til i en given kontekst, men også som allerede subjekter med egne stemmer og erfaringer (Haraway, 2024). Det betyder, at vi anerkender børns perspektiver og handlinger som ligeværdige, værdifulde og gyldige - ikke blot som forberedelse til voksenlivet.

Vi anerkender således børn som vidende, reflekterede, robuste, intentionelle aktører (Warming, 2011) og som mennesker, der bidrager aktivt til at forme den kontekst, de er en del af. Det de siger og gør, er ikke blot udtryk for udvikling, men også for valid og værdifuld viden (Hedegaard, 2024). Samtidig erkender vi, at fordi børn har færre erfaringer end voksne og ikke er lige så langt i deres kognitive udvikling, så kan de ikke navigere i verden og påvirke den kontekst de er i på tilsvarende måder. Dette betyder ikke, at deres viden er mindre værd, men at den er anderledes og netop derfor vigtig at lytte til, særligt når vi ønsker at forstå, hvordan børn forhandler deltagelse i deres fællesskaber.

5. Metodisk tilgang

I dette afsnit redegør vi for den metodiske tilgang i dette kvalitative speciale. Med afsæt i en antropologisk ramme, har vi indsamlet og bearbejdet empiri med fokus på at udforske, hvordan eleverne i Lille Overbygning (herfra kaldet LOB) gør deres fællesskaber i praksis. Vi har i dette arbejde ladet os inspirere af vores børnesyn som står beskrevet ovenfor i afsnit 4.2.

Metodeafsnittet er struktureret i tre dele: Først præsenteres den skole, hvor feltarbejdet er udført, herefter følger en gennemgang af undersøgelsesdesignet, herunder valg og metoder og konkrete fremgangsmåder. Afslutningsvis vil vi gøre rede for, hvordan vi har bearbejdet vores empiri med henblik på den efterfølgende analyse.

5.1 Præsentation af Børne U.N.I på Vesterbro

Børne U.N.I er en fri grundskole beliggende på Vesterbro i København. Skolen blev grundlagt i 1996 i lokalerne fra en gammel maskinfabrik, og har etableret sig som en skole med en alternativ pædagogisk tilgang. Navnet Børne U.N.I står for Udsyn, Nærvær og Indsigt, hvilket afspejler skolens værdigrundlag og pædagogiske principper. Der går 290 børn på skolen og er ansat ca. 22 lærere og 8 pædagoger. Fra 0. - 7. klasse er der én klasse af 24 børn på hvert klassetrin. Fra 8. klasse udvides der med optag udefra – ekstra 24 børn, så der er to klasser på hver årgang (Børne U.N.I, 2025).

Organisering og pædagogisk tilgang

Børne U.N.I er medlem af Lilleskolernes sammenslutning, som er en interesseorganisation, der understøtter lilleskoler med vejledning, vidensdeling og politisk repræsentation.

Lilleskolerne og Børne U.N.I. er kendetegnet ved et kreativt og projektorienteret læringsmiljø, tæt samarbejde mellem lærere og elever samt en undervisningsform, der ofte omfatter kunst, musik og bevægelse som en integreret del af skolegangen med et stærkt fokus på fællesskab og trivsel og en helhedsorienteret tilgang til undervisning (Lilleskolerne, 2025).

På Børne U.N.I arbejdes der både med traditionelle undervisningsformer samt ud fra en projekt- og designbaseret tilgang. Sidstnævnte tilgang lægger vægt på, at eleverne får

mulighed til at fordybe sig i et givent emne, får medbestemmelse i problemløsningen, eksperimenterende læring og tværfaglige arbejdsformer (Børne U.N.I., 2025).

Aldersintegreret organisering:

Skolen er organiseret i både klasser og trin, hvilket betyder, at to årgange undervises sammen på et trin i en vekselvirkning mellem undervisning i egen årgangs-klasse og undervisning på tværs af trinnets årgange. Se nedenstående skema:

• YNG (Yngste, 0. - 1. klasse)
• LME (Lille Mellem 2. - 3. klasse)
• SME (Store Mellem, 4. - 5. klasse)
• LOB (Lille Overbygning, 6. - 7. klasse)
• SOB (Store Overbygning, 8. - 9. klasse)

Ovenstående organisering understøtter en samarbejdende læringskultur, hvor der lægges vægt på, at eleverne lærer gennem samspil på tværs af alder. Eleverne bliver blandt andet inddelt i stamgrupper på tværs af 0. - 9. klasse 10 dage om året, hvor fokus er på fællesskab og venskaber på tværs af årgangene.

LOB

Vores undersøgelse i dette speciale er centreret omkring årgangstrinnet LOB, som består af 6. - 7. klasse. I LOB skal eleverne aflevere deres telefoner ved ankomst og de skal selv medbringe en computer/chromebook til brug i undervisningen. I pauserne har eleverne mulighed for at gå i gården eller blive oppe på trinnet – én dag om ugen må de forlade skolen i spisepausen. Eleverne har i løbet af et skoleår 3 projektforsøg på tværs af de to klasser. 1 dag om ugen har eleverne skiftevis værksteder (træværksted, billedkunst, mad og musik) på tværs af klasserne. Hver torsdag mødes de til samling i Hallen med SME (4.- 5. klasse) og synger og lytter til et oplæg.

5.1.1 Adgang til felten

Adgangen til Børne U.N.I er faciliteret ved, at Katrine arbejder på skolen og har haft sin daglige gang i indskolingen. Denne tilknytning til skolen har sikret os en direkte og uproblematisk adgang til både ledelse, elever, lærere og skolens daglige praksis. Nærværende projekt bidrager til en større undersøgelse og et udviklingsprojekt omkring demokratisk dannelse på skolen initieret af skolens bestyrelse og ledelse. På forhånd afstemte vi forventningerne med skolelederen, hvilket gjorde, at vi kunne planlægge og gennemføre undersøgelsen på baggrund af vores præmisser og interesser. Af samme årsag har vi oplevet en stor åbenhed og velvillighed både fra voksne og elever i forhold til opbakning og interesse i vores projekt.

Vi udvalgte vores målgruppe LOB (6. - 7. klasse) ud fra ønsket om at udforske området omkring fællesskaber og demokrati med børn, som ikke var skolens yngste børn, hvor Katrine har arbejdet, men heller skolens ældste børn, da vores erfaring er, at der allerede findes meget forskning om dette område for den målgruppe (se f.eks. Undervisningsministeriet, 2022; Børnerådet, 2024).

5.2 Undersøgelsesdesign

Projektets undersøgelsesdesign består af to dele. Første del er deltagerobservationer med uformelle samtaler med elever fra LOB henover fem hele skoledage både i pauser og undervisning, for at få en fornemmelse af elevernes hverdagsliv på Børne U.N.I samt for at opbygge en relation til eleverne. Relationer og kendskab til eleverne, vurderede vi var vigtigt for, at vi efterfølgende kunne planlægge og gennemføre anden del af undersøgelsen; et fremtidsværksted “Verdens bedste Børne U.N.I 2050 – hvad drømmer I om?” med otte elever (fire fra 6. klasse og fire fra 7. klasse).

Observationer og fremtidsværksted blev gennemført hen over 3 uger i februar-marts 2025. Herunder følger en oversigt over vores indsamlede empiri:

Tirsdag d. 18. feb.	• Introduktion og præsentation af Anders og Katrine i LOB • Observationer af undervisning samt pauser primært fokus 6. klasse
Onsdag d. 19. feb.	• Observationer af undervisning samt pauser primært fokus 7. klasse
Torsdag d. 20. feb.	• Observationer af undervisning samt pauser i både 6. - 7. klasse
Mandag d. 24. feb.	• Observationer af undervisning samt pauser i både 6. - 7. klasse
Tirsdag d. 25. feb.	Stamgruppedag - hele skolen • Observationer: Fællessamling i den store hal • Observationer i madværksted og gården med elever fra 0. - 9. klasse
Tirsdag d. 4. marts	• Præs. Af workshop for elever + udvælgelse/lodtrækning af interesserede elever
Torsdag d. 6. marts	• Fremtidsværksted med 8 udvalgte elever

5.2.1 Etik

Vi lader os inspirere af Kirsten Elisa Petersen og Lars Ladefoged's tilgang til etik i forskning om og med børn og unge, som grundlæggende bygger på tre principper: *beskyttelse, at fremme det gode, at være respektfuld og fair* overfor de mennesker, der deltager i forskning (Petersen & Ladefoged, 2020). Vi har været særligt opmærksomme på at skabe tryghed omkring vores deltagelse i elevernes og lærernes hverdag, at være så transparente som muligt med målet for vores undersøgelse samt være opmærksomme på at gå refleksivt til værks i vores empiriindsamling. Vores empiriindsamling omhandler ikke personfølsomme oplysninger, så vi har forud for observationerne blot informeret lærere, forældre og elever på skrift omkring vores tilstedeværelse i LOB med mulighed for at sige fra/nej-tak til at indgå i observationerne. Vi lavede den første dag en præsentation og introduktion til vores tilstedeværelse for eleverne i LOB og i denne var følgende sætning særligt vigtig for os: "Vi fortæller eller sladrer ikke til jeres voksne", da vi ønskede, at eleverne skulle agere som de plejede uden frygt for, hvad vi som voksne kunne finde på at sige videre til deres lærere. Vi talte og reflekterede meget omkring vores position som udefrakommende voksne, hvoraf den ene af os dog har kendskab til skolen og også nogle af børnene. Dette kunne komme til at influere på, hvordan de ville agere under vores tilstedeværelse og det vi observerede.

5.2.2 Forskning med børn

Ifølge Hanne Warming, Jan Kampmann og Kim Rasmussen, er det gennem refleksioner over vores observationer, at vi forsøger at fremstille og beskrive en praksis som eleverne er del af, men uden at det nødvendigvis reflekteres af dem. De betegner det som *repræsentationsproblematikken* (Warming, Kampmann & Rasmussen, 2017), der beskriver, hvordan vi aldrig kan være sikre på, at det reelt er børnenes egne perspektiver, vi får frem, ved at lytte eller observere dem. Vores observationer og empiri går gennem et voksent fortolkningssystem, hvori vi udleder mere generelle tanker omkring det observerede (Warming, Kampmann & Rasmussen, 2017). Vi har i vores arbejde med børn forsøgt at være nysgerrige og åbne overfor den praksis vi oplevede, fordi vi ønskede at forstå og blive klogere på børnenes perspektiver. Vi har desuden løbende måtte revidere vores foreløbige opfattelse af elevernes perspektiver (Warming, Kampmann & Rasmussen, 2017), hvilket især kom til udtryk i forbindelse med elevernes drømme fra fremtidsværkstedet. Det vender vi tilbage til senere.

For netop at give projektet værdi og mening for børnene har vi valgt at målrette vores videnskabelige artikel til børnene og kommunikere vores projekt til dem, så de på den måde oplever at blive delagtiggjort i undersøgelsen, og at deres stemmer får betydning og bliver inddraget.

I vores inddragelse af børn lader vi os også inspirere af Sarah Alminde, som beskriver vigtigheden af at passe på børnene imellem alle de voksne (2020). Alminde anlægger en mellemvej mellem at se forskning med børn som grundliggende anderledes end forskning med voksne, og at se forskning med børn som det samme som forskning med voksne. Med andre ord, ser hun altså ikke markant anderledes på forskning med børn (end med voksne), men alligevel skal der være særligt fokus på den ulige magtrelation, der kan være mellem voksen forsker og deltagende barn (Alminde, 2020). Denne magtrelation har vi fra start af været opmærksomme på, især i planlægningen og udførelsen af vores fremtidsværksted og vores måde at omgås med eleverne på i vores observationer.

I observationerne betød det, at vi var opmærksomme på, hvordan eleverne agerede. De virkede umiddelbart upåvirkede, og det virkede til, at de hurtigt vænnede sig til vores tilstedeværelse og agerede hjemmefant i lokalerne i LOB. Eleverne har enkelte gange spurgt

nysgerrigt ind til vores observationer, og vi har åbent svaret, at vi er interesserede i deres hverdag i LOB og hvordan det er at gå i skole på Børne U.N.I. At de ikke har stillet os de store spørgsmål kan også bunde i den ulige magtrelation (Alminde, 2020), hvor eleverne underordner sig den voksne og ikke stiller spørgsmål til intentionerne, da de som udgangspunkt, er vant til at følge voksnes anvisninger i en skolehverdag. Viden omkring dette har bragt en forsigtighed og eftertænksomhed ind i vores relation til felten og børnene i den, og det har været vigtigt for os, at vi ikke pressede for meget på, og at eleverne selv havde mulighed for at henvende sig til os. Modsat har lærerne været meget opmærksomme på vores tilstedeværelse og flere gange spurgt ind til vores observationer og hvad vi har fundet ud af.

5.2.3 Deltagerobservationer

Vi valgte at gennemføre deltagerobservationer, da vi begge var nysgerrige på og havde lyst til at engagere os i elevernes fællesskaber og deres hverdagsliv – og på egen krop mærke stemninger, praksis og børnenes ageren i skolen. Som observatører befinder vi os i felten og på feltens præmisser, og da vi tidligt i processen har valgt en åben tilgang med blik for det som ville opstå i praksis, observerer vi feltet med en åben eksplorativ tilgang (Kristiansen & Krogstrup, 2015). For at imødekomme denne eksplorative tilgang, havde vi ikke på forhånd defineret, hvad vi skulle kigge efter, men i stedet holdt vi vores opmærksomhed og sind åbent overfor det, vi oplevede. Vi besluttede, at *“Alt, hvad der giver mening i øjeblikket, skriver vi ned. Alt hvad vi finder interessant, skriver vi ned.”* Vi lod os herudover inspirere af James Spradleys observationsstrategier forud for deltagerobservationerne. Herunder en opmærksomhed på at observere rummet, aktører, aktiviteter, handlinger, begivenheder, kropslige følelser og udtryk (James Spradley i: Mogensen & Dalgaard, 2018)

Ifølge Hanne Mogensen og Anne Line Dalsgård (2018), erfarer vi generelt verden med hele vores krop på multisensorisk vis, hvor sanserne tilsammen danner helhedsindtryk. Dette står i kontrast til tidligere traditioner i forskning og observation, der har privilegeret synet, distancen og den neutrale forsker – det som Haraway også beskriver som ‘gudetricket’ (Haraway, 2024). Frem for at dette, kræver observationer vores engagerede, kropslige tilstedeværelse i de sociale fællesskaber vi undersøger og forsøger at beskrive. Dermed bliver det heller ikke en neutral og objektiv fremstilling, der kommer ud af det, men det er heller ikke målet. Det er i

stedet at opnå et partielt perspektiv, der kan forbinde sig med andre perspektiver (Haraway, 2024). For at kunne beskrive elevernes hverdagspraksis, var vi derfor nødsagede til kropsligt at situere os i den, og dermed sanseligt at opleve den.

I forbindelse med observationer, er det desuden vigtigt at forblive undrende, frem for at lade sig opsluge af de sanselige indtryk (Mogensen & Dalsgaard, 2018). Derfor talte vi forud for observationerne grundigt igennem, hvordan vi skulle forholde os til feltet, og hvilke roller vi skulle indtage undervejs. I vores gruppe er der et ulige forhold i kendskabet til felten eftersom Katrine, i kraft af sin ansættelse som lærer, har mere kendskab til og en dybere for forståelse af felten. Anders kommer derimod udefra med et mindre kendskab og dermed en mere åben tilgang uden nogen faglige indforståetheder. Vi traf derfor beslutningen om at følges ad i alle vores observationer frem for at dele os op, fordi vi derved kunne støtte hinanden med flere fortolkningsmuligheder og mere nuancerede perspektiver på det observerede (Bundgaard og Mogensen, 2018)

Vores mål med deltagerobservationerne var at deltage i en naturlig og uforstyrret hverdag, hvor eleverne agerede så naturligt som muligt, samtidig med at vi havde mulighed for at kommunikere og interagere med eleverne. Som det fremgår af Mogensen og Dalsgård (Mogensen & Dalsgaard, 2018), kan forskere, der selv deltager i aktiviteter eller opholder sig i det miljø, de ønsker at studere, opnå en lettere adgang til at "hænge ud" og observere i en mere uformel kontekst.

5.2.4 Feltnoter

Inden vi påbegyndte observationerne, besluttede vi at tage noter *in situ* i form af stikord, tegninger, skitser og stiksætninger, som vi skrev ned på hver vores fysiske blok. Formålet var at fastholde øjebliksbilleder og korte sekvenser af de oplevede begivenheder, som vi senere kunne reflektere over og uddybe (Rubow, Fritsch & Ahl, 2018). Denne tilgang gav os mulighed for at dokumentere de umiddelbare indtryk fra feltet, samtidig med at vi opretholdt en vis fleksibilitet i forhold til den konstante bevægelse og dynamik i observationerne.

Efter hver enkelt dag med observationer, satte vi os ned og skrev udvidede feltnoter på computeren, hvor vi uddybede vores oplevelser og reflekterede over de observationer, vi havde gjort. I disse feltnoter inddrog vi både faktuelle og personlige beskrivelser med så mange

sanseindtryk som muligt. Vi lavede feltnoter hver for sig, men valgte som den sidste aktivitet hver dag at gennemgå vores observationer, så vi samstemte og fik en fælles forståelse af hinandens oplevelser, observationer og hvad der havde gjort indtryk.

5.2.5 Fremtidsværksted som metode

Vi har valgt at bruge fremtidsværkstedet som metode til indsamling af anden del af vores empiri. Vi tager afsæt i fremtidsværkstedet som det beskrives af Janne Gleerup og Jonas Egmos (Gleerup & Egmos, 2022). Metodens orientering mod praksis bringer os endnu tættere på deltagerne, i dette projekt eleverne, og deres hverdagserfaringer og perspektiver. Vi bruger i dette projekt fremtidsværkstedet som middel til at få et indblik i elevernes erfaringer, tanker og drømme omkring deres skole og har ikke fokus på at inddrage eleverne med henblik på at etablere en umiddelbar forandring efter værkstedet. Sarah Alminde og Hanne Warming (2020) argumenterer for, at der er brug for alternative og eksplorative undersøgelsesmetoder af mere demokratisk og inkluderende art til at indsamle viden om børn og unge, for at få deres stemmer og synspunkter omkring deres liv frem og kunne repræsentere deres perspektiver (Alminde & Warming, 2020). I følgende citat fremhæves, hvordan kreative metoder i fremtidsværksted kan åbne for adgang til erfaringslag, som ellers ikke er umiddelbart tilgængelige. “In these future workshops, creative methods can, and did, facilitate layers of experience that can be difficult to put into words” (Alminde & Warming, 2020, s. 439).

Fremtidsværkstedet fordrer netop det kreative og sanselige, hvilket gør det muligt for deltagerne at formidle komplekse oplevelser, som ellers ville være svære at sætte ord på. Det styrker deltagernes stemme og forankrer viden i deres levede erfaringer. Derudover giver fremtidsværkstedet os også mulighed for at observere dynamikker og interaktioner eleverne imellem (Alminde & Warming, 2020).

Fremtidsværkstedet er oprindeligt udtænkt af fremtidsforskeren Robert Jungk i 1981 med henblik på voksne. Metoden har til formål at skabe handlekraft og styrke menneskets evne til at tænke selvstændigt og understøtte en demokratisk forpligtelse til at være “*medskabere af egen og samfundets fremtid*” (Gleerup & Egmos, 2022). Ud fra et mere specifikt emne eller tema, stilles grundspørgsmålet: *Hvordan ønsker vi at leve?* Dette fungerer som hele

præmissen for det utopiske arbejde med fremtidsværkstedet, men er mere implicit formuleret end eksplicit.

Gleerup og Egmose anvendelse og forståelse af fremtidsværkstedet udspringer af den kritiske utopiske aktionsforskning, der blev udviklet i 1980'erne af især Kurt Aagaard Nielsen og Birger Steen Nielsen (Gleerup & Egmose, 2022). Fremtidsværkstedet er en forskningsmetode, der søger at skabe viden ved at inddrage praktikere i processen uden at bidrage til polarisering mellem ekspertviden og "hverdagslig erfaringsdannelse" (Gleerup & Egmose, 2022). I dette ligger der dermed også en anerkendelse af hverdagens erfaringer og oplevelser som valid viden i forskningsøjemed, hvor aktiveringen af disse i f.eks. et fremtidsværksted, bidrager til, at deltagerne kan opnå en aktiv subjekt-status fremfor en passiv objekt-status. Det er i denne proces, at der skabes handlekraft og hvor deltagerne, optimalt set, opdager nye muligheder for at tage vare på deres eget liv.

Vi går ikke ind i en beskrivelse af aktionsforskning, men holder os til at beskrive fremtidsværkstedet. Dette valg har vi truffet, fordi vi ikke har lavet et aktionsforskningsprojekt, men blot trækker på en metode indenfor denne forskningsgren. Da fremtidsværkstedets mål grundlæggende er emancipatorisk, er vores håb, at oplevelsen har sat et eller andet aftryk på deltagerne – om ikke andet så udgør en positiv oplevelse, hvor de oplevede en rar stemning og mulighed for at blive hørt i fremtidsværkstedets rum og efterfølgende i denne opgave.

Selve formen på fremtidsværkstedet som Gleerup og Egmose (2022) præsenterer det, baseres på tre faser: *kritik*, *utopi* og *virkeliggørelse*. I kritikfasen kritiseres alt indenfor det valgte tema. Deltagerne i værkstedet skal brainstorme over alt det, der ikke fungerer, hvorefter der tematiseres og prioriteres i kritikpunkterne. Herefter følger utopifasen, hvor deltagernes drømme og forestillinger om den ideelle verden indenfor temaet skal frem. Formen med brainstorm, tematisering og prioritering er den samme som i kritikfasen. Til sidst er der virkeliggørelsesfasen, hvori deltagerne skal arbejde med, hvordan de kan tage skridt i retning af at realisere dele af deres utopier fra den foregående fase.

Udover de tre faser lægger fremtidsværkstedet op til en opfordringsstruktur, som understøtter den metodologiske praksis. Opfordringsstrukturen indeholder følgende metodologiske karakteristika “Demokratisk deltagelse”, “Eksperimentelle frirum” og “Samspil mellem vidensformer” (Gleerup & Egmos, 2020). De tre karakteristika er afgørende for: *“den stærke orientering mod demokratiske deltagelse, tilrettelæggelse af værkstedsarbejdet som et eksperimentelt frirum og målsætningen om at understøtte og udvikle samspil mellem vidensformer”* (Gleerup & Egmos, 2022 s. 62).

5.2.6 Vores fremtidsværksted: “Børne U.N.I 2050”

I vores projekt ønskede vi at invitere elevernes hverdagslige erfaringer og oplevelser ind i forskningsprocessen, fordi vi gerne ville tæt på deres hverdagspraksis. Vi var interesserede i at høre børnenes stemmer og deres perspektiv på, hvordan det er at gå i skole på Børne U.N.I og hvad deres drømme var for Børne U.N.I i fremtiden.

Vi trækker som tidligere skrevet hovedsageligt på Egmos og Gleerups (2022) fremstilling af fremtidsværkstedet som metode, men eftersom deres tilgang ikke tager højde for et fremtidsværksted med børn som deltagere, har vi også orienteret os mod andre tilgange. Således trækker vi på Julie Bønnelycke, Stine Mariegaard og Chunfang Zhous arbejde med et projekt fra 2024 (Bønnelycke, Mariegaard, Zhou, 2024), hvori de undersøger, hvordan et fremtidsværksted som pædagogisk greb kan bruges til at udforske fælles fremtider samt Alminde og Warming (2020), der bruger fremtidsværkstedet som afsæt til at undersøge børns oplevelser og perspektiver på at være barn i en skilsmissefamilie.

Med inspiration af Bønnelyckes et. al. pædagogiske tilgang til fremtidsværkstedets faser, valgte vi at omdøbe nogle af faserne for at gøre dem mere tilgængelige for eleverne. “Kritik” bevarede sit oprindelige navn, mens “utopi” blev til “drømme” og “virkeliggørelse” blev til “byg”. Dette for at rette fokus på indholdet frem for at skulle forklare abstrakte begreber til eleverne. Retrospektivt har vi her fået øje på, at denne pædagogiserende tilpasning har undervurderet børnenes begrebsforståelse. Måske havde netop ordet ‘utopi’ fået nye perspektiver frem. Ligeledes afveg vi fra fremtidsværkstedets metodiske princip om deltagerinvolvering ved selv at definere og fastlægge tema og rammer for forløbet.

Deltagerudvælgelsen fulgte en repræsentativ tilgang med otte elever (fire fra 6. kl., og fire fra 7. klasse, ligeligt fordelt på køn). Fremtidsværkstedet blev placeret i skoletiden og deltagelsen var frivillig. Vi oplevede, at dette var med til at øge interessen om deltagelse hos eleverne, og gav samtidig anledning til en refleksion over, hvorvidt eleverne opfattede aktiviteten som en traditionel voksenstyret skoleopgave snarere end en reel inddragende undersøgelse.

Forud for værkstedet var vi opmærksomme på at:

“Magthierakier er en uomgængelig præmis i mellem menneskelige relationer og til trods for, at fremtidsværkstedet i sit design er orienteret mod at etablere et ligeværdigt demokratisk udviklingsrum, er det ikke magtfrit, og man vil aldrig kunne sætte ulige deltagelsesbetingelser helt i parentes” (Gleerup & Egmose, 2022, 6).

Med dette for øje udarbejdede vi på forhånd grupper til værkstedets “byg-fase”. Set i bakspejlet kunne vi med fordel have arbejdet mere bevidst med den fysiske placering i de indledende faser ”kritik” og “drømme” ved eksempelvis at blande eleverne på tværs af klassetrin og tildele dem faste pladser for at fremme tryghed.

Gleerup og Egmose (2022) fremhæver desuden facilitators ansvar for at skabe rammer, der muliggør deltagelse og fremmer deltagernes stemmer. Med afsæt i dette havde vi indlagt korte brainbreaks undervejs for at understøtte tryghed og trivsel i processen. Selvom det kan synes banalt, havde vi også fokus på lavpraktiske elementer som varme kanelgfler, rolig baggrundsmusik og en grundig introduktion. Disse tiltag blev ikke valgt ud fra en antagelse om, at de i sig selv fremmer demokratisk deltagelse, men som en del af vores bestræbelse på at skabe et eksperimentelt og omsorgsfuldt rum med plads til kritik og utopisk tænkning. I praksis oplevede vi, at ovenstående overvejelser og tiltag bidrog til en positiv og spændt stemning blandt eleverne fra starten.

Kritikfasen

Det eksperimentelle frirum er også en del af opfordringsstrukturen, og i dette område ligger der metoderegler, som vi i en vis grad implementerede i værkstedet (Gleerup & Egmose, 2022). Eksempelvis opfordrede vi eleverne til i kritikfasen at kritisere skolen uden forbehold. Vi var forud for netop denne fase spændte på, hvordan eleverne ville gribe denne opgave an, da det

ikke er så ofte, at hverken børn eller voksne bliver bedt om at være konsekvent negative. Eleverne gik engagerede til opgaven, og vi oplevede en høj grad af deltagelse. Kritikken spændte bredt fra “at vi ikke må bruge elevator”, “at projektidéer ikke føres ud i livet”, “at folk løber fra deres tjans” til “at vi ikke har et skolebibliotek på skolen”. Vi havde på forhånd besluttet, at vi startede med en fælles brainstorm på vægavisen med Anders som “skriver” og derefter en individuel brainstorm, hvor eleverne fik ro og tid til selv at reflektere og skrive flere input på sedler, som derefter blev delt og sat op på vægavisen. Alle bød ind i den fælles brainstorm og fik også bidraget med 1 – 4 sedler på tavlen. Vi var meget tydelige med den første metoderegel “*Vi er konsekvent negative*”, men de to andre metoderegler “*vi formulerer os i korthed*” og “*vi kommenterer ikke hinandens bidrag*” (Gleerup & Egmos, 2022, s.65), fik vi ikke nævnt med samme tydelighed. Det betød, at især den sidste metoderegel “*Vi kommenterer ikke hinandens bidrag*” ikke blev overholdt, og det gav problemer i gruppedynamikken, da en pige fra 7. klasse stillede sig kritisk overfor en dreng fra 6. classes kritiske bidrag. Det var tydeligt at se på drengens kropssprog, at han blev usikker og havde sværere ved at bidrage til processen efterfølgende, hvilket påvirkede hans deltagelse i fremtidsværkstedet.

Drømmefasen

I drømmefasen havde vi sat rolig “drømmende” musik på og Katrine indledte med en lille visualiseringøvelse: “Luk øjnene og forestil dig, at du vågner op i 2050 på Børne U.N.I. Du går gennem døren til din skole, men alt er anderledes. Hvad ser du? Hvordan føles det? Hvad laver du?” (Bilag 1).

Vi startede med en brainstorm, hvor eleverne skrev deres drømme på post its og delte dem efterfølgende med hinanden og satte dem på tavlen. Herefter lagde vi billedkort ud på bordene og bad eleverne lade sig inspirere af billederne for at understøtte yderligere tanker og drømme for fremtiden, og eleverne delte efterfølgende igen deres drømme. Øvelsen med billederne virkede ikke efter hensigten, da den forvirrede eleverne mere end den gavnede.

Herefter grupperede eleverne drømmene i temaer på tavlen og gav dem overskrifter. Vi bad dem gøre det i fællesskab, men det endte med kun at være 7. klasserne, der gjorde det. Noget som vi vender tilbage til i afsnit 7.2.1. Samtidig opdagede vi, at to piger havde gemt sedler i

deres lommer fremfor at dele dem med resten af gruppen – dette vender vi også tilbage til i analysen senere i opgaven.

Byggefasen

I denne fase lægges der op til, at eleverne begynder at realiserer deres drømme (Gleerup & Egmoose, 2022). Normalt skal man i virkeliggørelsesfasen tale sig frem til måder man kan begynde at realisere sine drømme på, men i vores fremtidsværksted blev byggefasen i stedet en fase, hvor eleverne materialiserede deres drømme i små konstruktioner. Vi fik således ikke snakket om, hvordan nogen af drømmene kunne realiseres. Vores mål med fremtidsværkstedet var at få elevernes stemmer og perspektiver frem og med inspiration fra Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (2010), der redegør for håndens epistemologi, en tilgang til viden og læring, hvor hændernes og kroppens aktive rolle fremhæves positivt i forhold til læring og handlekraft. På baggrund af dette besluttede vi at lade eleverne bygge prototyper af deres drømme i pap, legoklodser, limpistoler og ispinde. For med dette praktiske arbejde forhåbentlig engagere eleverne yderligere og give dem en dybere forståelse for deres drømme (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Vi anvender i denne undersøgelse fremtidsværkstedet som metode til at facilitere deltagelse og refleksion med otte elever omkring deres drømme for Børne U.N.I 2050. Ved at involvere eleverne aktivt i faserne forsøgte vi at skabe vi et rum for kritisk dialog, kreativ tænkning og fælles visioner. Vi forsøger med metoden også at fremme inklusion og samarbejde mellem eleverne, fordi det aldrig vil være muligt at skabe helt lige deltagelsesmuligheder (Gleerup & Egmoose, 2022). Dette vil vi uddybe senere i afsnit 5.2.6.

5.3 Empiribearbejdning

I dette afsnit vil vi uddybe, hvordan vi har bearbejdet vores empiri som består af feltnoter, drejebog til fremtidsværkstedet, vægavis og en værkstedsprotokol.

Vi har arbejdet med en abduktiv tilgang, hvor vi indledningsvist har anvendt en induktiv og åben tilgang til at undersøge, hvordan elever interagerer i deres fællesskaber gennem deltagerobservation og fremtidsværksted. På baggrund af de empiriske indsigter har vi

efterfølgende inddraget Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber (2003) og Donna Haraways perspektiver (2024) som teoretisk ramme. Disse teoretiske perspektiver har informeret og struktureret den videre analyse af vores empiri – i samspil med indsigter fra state of the art. Analysen er således teoretisk informeret, men forankret i empiriske observationer og erfaringer fra praksis. Vi arbejder hermed i en vekselvirkning mellem empirisk funderet undersøgelse og teoretisk fortolkning.

I empiribearbejningen og analysen læner vi os op ad Helle Bundgaard og Hanne Overgaard Mogensens (2018) tilgang til at arbejde med det etnografiske materiale. Tilgangen er præget af episodiske intuitivt prægede strategier og giver os en fleksibilitet i arbejdet med vores materiale. Vi har været bevidste om, at “Analysen er filtret ind i hvert et skridt, vi tager, alle beslutninger er tilvalg og fravalg og dermed skridt i den analytiske proces” (Bundgaard & Mogensen, 2018, s. 75).

Vores bearbejdning af empiri har fulgt nedenstående opbygning:

- 1) Vi startede med at læse det samlede etnografiske materiale igennem (Feltnoter, drejebog til fremtidsværksted, vægavis og værkstedsprotokol).
- 2) Vi listede hver især de vigtigste temaer fra hukommelsen på post-its efter sætningerne: “Hvad der har gjort indtryk” og “hvad der giver mening”.
- 3) Dernæst grupperede vi temaerne til kategorier og gav dem hver især en overskrift.
- 4) Vi prioriterede herefter kategorier med rigt empirisk materiale ud fra, hvad der fremstod med stærk tyngde og stort fortolkningspotentiale, og udvalgte tre kategorier til brug i analysen.
 - Aktiviteter og forhandling
 - Muligheder for deltagelse
 - Hvad drømmer eleverne om?
- 5) Herefter kodede vi vores empiri ud fra en åben, intuitiv og refleksiv tilgang (Bundgaard & Mogensen, 2018) i forhold til de tre kategorier og uddybede og fortolkede episoderne ud fra hukommelsen alt efter, hvad der fremstod med stærkeste tyngde og med et stort fortolkningspotentiale.
- 6) Vi arbejdede iterativt med indholdet i kategorierne og tilføjede yderligere refleksioner og tanker fra hukommelsen.

- 7) Vi udarbejdede autobiografiske tekster som afsæt til vores analyse. Dette uddyber vi nedenfor.

5.3.1 Autobiografiske tekster

For at have nogen dybere og mere indholdsrige hændelser at analysere på, har vi i tillæg til ovenstående udarbejdet en række autobiografiske tekster, der fungerer som en kondensering af nogle af vores vigtigste empiriske fund. De står med kursiv i analysedel 1 og 2. Vi trækker her på en artikel af Carolyn Ellis, Tony E. Adams og Arthur P. Bochner (2011) med titlen: *Autoethnography: an overview*. Vi vil gerne understrege, at vi ikke arbejder autoetnografisk, men kun har ladet os inspirere af forfatternes beskrivelser af at skrive autobiografisk.

Vi har udarbejdet teksterne med det redskab Ellis et. al. kalder *hindsight* (2011), og som oftest oversættes til 'bagklogskab'. Vi synes dog et udtryk som 'tilbagekuen' er mere passende, eftersom begrebet beskriver en retroaktiv udvælgelse af relevante minder (Ellis et. al., 2011). Ofte vil forfattere til autobiografiske tekster, interviewe relevante folk eller undersøge tekster, billeder og andet materiale, der kan hjælpe til at skabe denne mættede tekst (Ellis et. al., 2011). I vores tilfælde har vi brugt hinanden og vores empiriske materiale til at tale os frem til, hvad disse autobiografiske tekster skulle indeholde. De er som sagt tænkt som kondenseringer af vores relativt omfattende empiriske materiale, der skal fremhæve nogle af de vigtigste aspekter af vores feltarbejde og empiriske fund.

6. Teoretisk ramme

I det følgende afsnit redegør vi for Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber. Vi har valgt at inddrage dette teoretiske perspektiv, da det giver os en analytisk ramme til at undersøge, hvordan elever i 6. - 7. klasse gør deres deltagelse i praksisfællesskaber. Med Wengers teori kan vi rette opmærksomheden mod de måder, hvorpå deltagelse og tilhørsforhold skabes og forhandles. Begreber som *legitim perifer deltagelse*, *fælles repertoire* og *gensidigt engagement* hjælper os med at identificere de bevægelser og relationer, der udgør elevernes praksisfællesskab.

Efterfølgende vil vi redegøre for Donna Haraways perspektiver på relationer, fællesskaber og de interne forbindelser mellem alle mennesker og ikke-mennesker på Jorden. Dette teoretiske perspektiv vil bidrage yderligere til undersøgelsen af børnenes drømme i fremtidsværkstedet. Derudover åbner det op for en diskussion af, hvordan elevernes måder at blive til med hinanden på kan bidrage med nye perspektiver på børns position i samfundet.

6.1 Praksisfællesskaber

Begrebet praksisfællesskaber har sit udspring i Jean Lave og Etienne Wengers teori om situeret læring som blev udviklet i begyndelsen af 1990'erne (Lave & Wenger 2003). Teorien bygger på empiriske studier af læring i arbejdsfællesskaber og hverdagspraksisser. Læring er et centralt begreb i teorien, og Lave og Wenger er kritiske over for den individualiserede læringsforståelse, der præger traditionelle læringsteorier, og som ser læring som en proces med en tydelig begyndelse og slutning. De forstår læring som værende relationel og situeret – en proces, der sker gennem deltagelse i sociale praksisser (Lave & Wenger, 2003).

Lave og Wenger rejser med deres læringsteori, en kritik af den opfattelse, at læring er adskilt fra øvrige aktiviteter og kun finder sted som resultat af undervisning, kognitiv tænkning, skolegang og test, som ofte bedømmes uden for den konkrete kontekst. Denne opfattelse af læring opfattes som irrelevant for dem, som prøver at lære og tilegne sig ny viden og kompetencer og kan derfor give en følelse af, at det er kedeligt og besværligt.

Etienne Wenger fremhæver, at “læring dybest set er et fundamentalt socialt fænomen, der afspejler vores egen dybt sociale natur som mennesker med evne til indsigt” (Wenger 2004).

Læring opfattes som en social erkendelsesproces, der opstår i samspil med andre, når vi løser problemer, tilegner os kompetencer og viden, og udvikler os igennem menneskeligt samspil, deltagelse i fælles aktiviteter og praksisser.

Læring er karakteriseret af følgende præmisser: 1) Vi er sociale væsner, 2) viden drejer sig om at tilegne sig kompetencer inden for værdsatte virksomheder, 3) indsigt handler om deltagelse i virksomheder og dermed engagement i verden og 4) mening – fokuserer på vores evne til at opleve verden og vores virksomhed som noget meningsfuldt (Lave & Wenger, 2003).

Denne forståelse af læring som et socialt fænomen giver os et analytisk afsæt for at undersøge, hvad der er på spil i forhold til elevernes udvikling og læring på Børne U.N.I., og danner dermed grundlag for den senere analyse.

Med afsæt i ovenstående forståelse af læring som et socialt fænomen udviklede Wenger begrebet praksisfællesskaber i slutningen af 1990'erne, som en måde at forstå de fællesskaber, vi indgår i og lærer i igennem i løbet af livet. Praksisfællesskaberne er de fællesskaber, vi hører til på forskellige tidspunkter af vores liv. Dette kan være alt fra fællesskabet omkring en interesse, familie, skole, vennegruppe, legeplads eller fællesskaber på arbejdspladsen. I et praksisfællesskab forhandler og finder fællesskabet deres egen måde at gøre tingene på, og skaber de nødvendige betingelser for at få praksisfællesskabet til at fungere. Selv i større foreninger eller organisationer finder grupper af mennesker måder at arbejde sammen på, få arbejdet udført og tingene til at lykkes på. Praksisfællesskabet hjælper den enkelte med at få en fornemmelse af sig selv som person, samtidig med at man bidrager til et fælles mål og opgaveløsning. Wenger understreger vigtigheden af disse praksisfællesskaber: "Og trods undervisningsplaner, disciplin og formaninger viser det sig, at den personligt mest transformative læring er den læring, der er forbundet med medlemskab af disse praksisfællesskaber" (Wenger, 2004, s. 17).

Praksisfællesskaber er en velkendt del af vores levede hverdagsliv, og på den måde er det ikke et nyt og fremmed fænomen. De har en emergent struktur og behøver ikke at tage form med det samme, men kan udvikle sig over tid og fortsætte selv efter arbejdet officielt er afsluttet (Wenger, 2000).

Praksisfællesskaberne består af tre karakteristika: gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire.

Gensidigt engagement defineres ved, at deltagerne engagerer sig i fælles handlinger og relationer til hinanden. At være en del af et praksisfællesskab er betinget af, at deltagerne engagerer sig i og opretholder relationer, hvor mening kan forhandles og løbende udveksles. Det gensidige engagement rummer mulighed for forskellighed og partialitet, hvilket betyder, at deltagerne har forskellige erfaringer, måder at forstå praksis på og handle på. Partialiteten kan både være en styrke og en svaghed alt efter, hvordan deltagerne håndterer den. Den kan bidrage til praksisfællesskabet igennem det gensidige engagement, hvor det gøres muligt at forhandle og nuancere, hvad der giver mening i den konkrete kontekst (Wenger 2004).

Fælles virksomhed er den aktivitet eller opgave, som deltagerne samles om, samarbejder om og som de lærer af og igennem. Den fælles virksomhed ses i den gensidige rytme og fortolkninger i løsningen af opgaver og den praksis, der forhandles og udøves mellem deltagerne. Deltagernes handlinger og reaktioner er ikke afhængige af fuldstændig enighed, men de er indbyrdes forbundne, fordi de er engagerede i den fælles virksomhed (Wenger, 2004). Fælles virksomhed er ikke betinget af homogenitet men er med til at skabe relationer mellem mennesker. Relationerne indeholder alle aspekter af menneskeligt virke og følelser - fred, glæde og harmoni er ikke nødvendigvis til stede i et praksisfællesskab. Tværtimod er konflikter, uenigheder og spændinger mellem praksisfællesskabets deltagere en naturlig del af virksomheden, og deltagerne forskellige roller og reaktioner udfolder sig på forskellige måder men bidrager i sidste ende til den fælles virksomhed (Wenger, 2004).

Fælles repertoire handler om rutiner, værktøjer, ord og måder at gøre tingene på – som deltagerne bruger i deres fællesskab. Det er fundamentalt, at det at skabe, producere og integrere mening omkring bestemte handlinger eller begreber har betydning for det gensidige engagement, og derfor er det fælles repertoire også afgørende. Dette omfatter den diskurs, hvormed medlemmer forhandler og skaber meningsfulde udsagn om verden. Dog kan der inden for et fællesskab være modstridende fortolkninger og misforståelser. Disse behandles og løses direkte, men kun hvis de griber forstyrrende ind i det gensidige engagement i gruppens virksomhed. Arbejdet i gruppen anses som værende dynamisk og processuelt, og nye meninger opstår løbende og giver gruppen mulighed for at fortsætte arbejdet (Wenger 2004).

Disse tre karakteristika; fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire danner tilsammen grundlaget for et praksisfællesskab, men det betyder ikke, at fællesskabet i sig selv er harmonisk eller gavnligt. Tværtimod peger Wenger på, at praksisfællesskaber også kan rumme spændinger, eksklusion og uønskede dynamikker: "Praksisfællesskaber er ikke i sig selv gavnlige eller skadelige. De er ikke privilegerede med hensyn til positive eller negative virkninger" (Wenger, 2004, s. 104). Praksisfællesskaber er på den måde en kraft i sig selv, som finder fælles virksomhed, engagement og repertoire på godt og ondt.

6.1.1 Deltagelse

Deltagelse er et centralt begreb i teorien om praksisfællesskaber, og det er centralt i vores projekt, da det kan bidrage til at beskrive den måde og de muligheder eleverne har for at være en del af fællesskabets sociale praksis på. Deltagelse handler ikke blot om fysisk tilstedeværelse, men om muligheden for meningsfuld involvering i fællesskabets aktiviteter og relationer. Wenger formulerer det på følgende måde: "Deltagelse refererer både til en deltagelsesproces og til de relationer til andre, der afspejler denne proces. Den antyder både handling og sammenhæng" (Wenger, 2004 s. 71).

Læring opstår i dette perspektiv gennem aktiv deltagelse, hvor man indgår i sociale interaktioner og praksisser, der former både viden og identitet.

Wenger introducerer blandt andet begrebet legitim perifer deltagelse, som betegner den måde, nye deltagere træder ind i og bliver en del af praksisfællesskabet på. Ofte starter den nye deltager i periferien med mindre komplekse opgaver – men deltager legitimt. Den perifere deltager har begrænset adgang og ansvar i praksisfællesskabet. Gennem observation, støtte og gradvis involvering udvikler deltageren en forståelse for praksisfællesskabets normer og handlinger (Wenger, 2004).

Over tid kan deltageren bevæge sig fra periferien mod en mere central deltagelse - også kaldet fuld deltagelse, hvor man får større ansvar og aktivt bidrager til praksisfællesskabets virksomhed. Det er ikke nødvendigvis negativt, men hvis deltageren forbliver i periferien, kan det føre til eksklusion og marginalisering. Overgangen mod fuld deltagelse er ikke nødvendigvis lineær, men det er væsentligt, at der skabes mulighed for at deltageren bevæger sig mod dybere deltagelse, for at undgå eksklusion og marginalisering. Ved den fulde deltagelse er man

fuldt integreret i fællesskabets praksis og har kompetence til dette og bidrager på lige fod med de andre deltagere til arbejdet i praksisfællesskabet (Wenger, 2004). Det er vigtigt at understrege, at målet ikke nødvendigvis er, at alle deltagere opnår fuld deltagelse. Det centrale er, at deltageren kan indgå i fællesskabet på egne præmisser og i et meningsfuldt samspil med andre.

6.1.2 Identitet

Identitet er ifølge Wenger (2004) en proces, som udvikles og forandres løbende i takt med, at man deltager i fællesskaber. Identiteten formes gennem deltagelse og består i, at man forhandler mening, roller og holdninger i praksisfællesskabet. Man har ikke en fast identitet, den er relationel og dynamisk, og ændrer sig alt efter ens position og deltagelsesmuligheder. Identiteten er ifølge Wenger ikke nødvendigvis stærk og sund, men kan forandre sig alt efter, hvilke betingelser, der er til stede i fællesskabet (Wenger 2000). Wenger formulerer det således: "Begrebet identitet tjener som akse mellem det sociale og det individuelle, således at de kan beskrives i forhold til hinanden." (Wenger, 2004, s. 170).

Fællesskabet og den enkelte person indgår i en gensidig konstitueringsproces. Fællesskabet former individet og individets deltagelse former fællesskabet i en dynamisk og gensidig relation. Det er i netop dette samspil og forbundetheden, at man oplever sig selv og hvem man er. Identitet er en oplevelse af deltagelse og noget, der opstår og udvikles gennem social interaktion og engagement i meningsfulde fællesskaber.

Dette giver os en udvidet forståelse af elevernes praksisfællesskaber. Læring i praksisfællesskaber kan være identitetsforandrende og udviklingen af identitet og praksis er to gensidigt udviklende aspekter af læreprocessen (Wenger, 2004). Relationer opstår, reproducerer og udvikler sig i de sociale fællesskaber, og de bliver en del af relationssystemer mellem personer, som gensidigt definerer og konstituerer sig selv. Hermed indebærer læring således, at elevernes identitet forandrer sig i samspil med læring i fællesskabet. Læring er dermed medvirkende til at konstruere elevernes identiteter (Wenger 2003).

6.1.3 Grænser

Wenger fokuserer også på grænser (boundaries) i praksisfællesskaber (Wenger, 2024).

Grænser skal i denne sammenhæng forstås som opdelinger mellem personer, børn, grupper og klasser med forskellige interesser, fagligheder og kulturer. Det er i netop dette spændingsfelt af forskellige praksisser, sprog og forståelser imellem personer, grupper og klasser, at udvikling og læring kan opstå, og modsat kan de også forhindre læring og udvikling.

For at imødekomme en opmærksomhed på disse grænser i praksisfællesskaber fokuserer Wenger på grænseobjekter og grænsepersoner, som kan mægle på tværs af praksisfællesskaberne. Grænseobjekter er artefakter, sprogbrug eller aktiviteter, som kan forstås og bruges på tværs af praksisfællesskaber, selvom de fortolkes lidt forskelligt. Det kan være særlige sproglige udtryk, regler i en leg, eller en planche, som man samles om, og som bygger bro mellem nye og gamle deltagere, forståelser, holdninger og viden. Grænsepersoner er individer, der bevæger sig mellem individer og fællesskaber og hjælper med at mægle, oversætte og forbinde perspektiver. Det handler altså om personer, som kan agere i relation til flere forskellige praksisfællesskaber og få dem til at samarbejde om et fælles mål. Grænsepersoner er afgørende for at få udvikling og læring til at opstå i grænserne imellem praksisfællesskaber. Wenger fremhæver, at det ofte er i forbindelse med disse grænser, at den mest betydningsfulde læring opstår (Wenger, 2024).

6.1.4 Landscapes of practice

Wenger har i samarbejde med sin hustru Beverly Wenger-Trayner videreudviklet teorien omkring praksisfællesskaber. De har blandt andet koblet begrebet "Landscapes of practice" på læringsteorien. Her udvider de begrebet praksisfællesskaber ved at vise, at læring og identitet ikke kun formes i et fællesskab, men i komplekse netværk af praksisfællesskaber livet igennem. Ens deltagelse kan være forskellig alt efter, hvilken erfaring, engagement og mulighed man har for deltagelse i de konkrete fællesskaber (Wenger, T & Wenger T, 2015). Vi betragter i dette speciale Børne U.N.I herunder LOB som et sådan netværk af praksisfællesskaber, der er tæt forbundne og flyder ind i hinanden på tværs af aktiviteter og relationer.

6.2 “Vi bliver til med hinanden – eller vi bliver slet ikke til”

Som tidligere beskrevet står Donna Haraway meget centralt i denne opgave. Ud over at vi trækker på hendes bidrag til feminismen som del af vores videnskabsteoretiske standpunkt, så er vi også dykket ned i hendes bog “At blive i besværet - om at skabe slægt i Chthulucæn” (2021), for at få et alternativt blik på, hvordan fællesskaber blandt børnene i LOB, folder sig ud og kan forstås i forhold til at åbne op for en diskussion om børns position i samfundet.

Helt centralt i Haraways værker står en relationel ontologi, hvormed verden og alle de væsner, der bebor den, må forstås som dybt forbundne og i relationer med hinanden på kryds og tværs og i tid og rum (Haraway, 2021). Vi er alle afhængige af hinanden på planeten, og kan ikke eksistere selvstændigt uden, at vi går til. Dette beskrives som opgøret med individualismens ontologi og understreger, at vi kun er noget eller nogen i kraft af vores relationer (Haraway, 2021).

I lyset af nutidens store kriser (klima, krige, kampen for profit, biodiversitet osv.), er det i følge Haraway for nemt, men også ufrugtbart, at forfalde til enten håb eller fortvivlelse for os mennesker. At leve i ‘blindt’ håb, eller fortvivlelse skaber ikke mulighed for at være sanseligt til stede og dermed blive i besværet (Haraway, 2021). For Haraway er det essentielt, at vi forbinder os med hinanden på tværs af arter, men også med baggrund i fælles projekter og interesser, hvorved vi bliver-til-med hinanden. Alternativt bliver vi slet ikke til.

Med begrebet *blive-til-med*, gør Haraway på en måde også op med det mere individualistisk orienteret ‘blive-til’, og understreger i stedet det relationelle aspekt i hendes verdenssyn. Forbundne arter er hele tiden i færd med at blive-til-med hinanden, forbundet i en “relationel materiel-semiotisk verdening” (Haraway, 2021, s. 38). Dette skal forstås sådan, at de bliver til gennem fælles forbindelser, materialiteter og sprog og altså skaber deres fælles verden sammen. At blive-til-med hinanden er også at gøre hinanden kapable - altså at gøre hinanden i stand til mere og at blive mere respons-habile. Respons-habilitet refererer til evnen til at indgå i meningsfulde, forpligtende relationer med andre mennesker og ikke-mennesker (Haraway, 2021).

At gøre kapabel og at blive-til-med er to sider af samme sag. For Haraway handler det om processen og det at blive i den, selvom den til tider er besværlig. Ved at blive i besværet og ved at forbinde os med andre arter, fælles projekter eller interesser, kan vi bryde med

vanetænkning og i stedet tænke radikalt anderledes og dermed skabe nye verdener. Det handler om 'at være' - sammen med andre. Som Lis Højgaard skriver i forordet: "At være er altid at være produkt af relationer, altid at være mange, altid at *blive-til-med* andre" (Haraway, 2021, s. 9). Dette er netop en af grundene til, at vi har valgt at kigge på hverdagen i LOB og hvordan børnene gør deltagelsen i deres praksisfællesskaber.

Haraways begrebsapparat bruger vi til at trække analysen op på et andet abstraktionsniveau fra et fokus på praksisfællesskaber til et lidt bredere fokus på relationerne mellem børnene og hvordan de bliver-til-med hinanden. Ved at undersøge, hvordan børnene praktiserer deres fællesskaber (forhandler med hinanden, yder omsorg, skaber plads til hinanden, leger osv.) med Haraways blik, vil vi senere i specialet åbne op for nye perspektiver på børns position i samfundet.

7. Analyse

I det følgende analyseres, hvordan eleverne i 6. - 7. klasse gør deres deltagelse i praksisfællesskaber på Børne U.N.I med afsæt i vores empiriske materiale (feltnoter, værkstedsprotokol, drejebog til fremtidsværksted og vægavis). Vi forstår LOB som et “landscape of practice” (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015), hvor større og mindre praksisfællesskaber krydser ind og ud imellem hinanden. Som beskrevet i 5.3.1 har vi skrevet en række autobiografiske tekster som bidrag til vores analytiske proces. De står frem i løbet af analysen i kursiv, typisk i starten af afsnittene.

Analysen er opdelt i tre dele:

Del 1 og 2 undersøger, hvordan eleverne gør deres deltagelse i praksisfællesskaber, og hvordan deres deltagelsesmuligheder kommer til udtryk. Her anvendes begreber fra Wenger & Lave (2003) & Wenger (2004) med støtte fra Biesta (2013 & 2020) & Hedegaard (2024). De to sidstnævnte er forskningsbidrag, som vi har beskrevet i afsnit 3.

I del 3 rettes blikket mod elevernes fremtidsdrømme og forestillinger med særligt fokus på de fysiske rammer og relationers betydning for deres fællesskaber i skolen. Her inddrager vi Haraway (2021 & 2024), hvis begreb situeret viden (og deltagelse) muliggør et mere kritisk og nuanceret blik på, hvordan deltagelse i praksisfællesskaber foregår kropsligt og relationelt og i tæt tilknytning til materialiteter.

7.1 Analysedel 1: Aktiviteter og forhandling

I første del af analysen vil vi belyse følgende arbejdsspørgsmål: Hvordan kommer praksisfællesskaberne til udtryk igennem de forskellige aktiviteter, eleverne deltager i?

Med afsæt i Wengers teori om praksisfællesskaber fokuserer vi på to cases indenfor kategorien “Aktiviteter og forhandling”. Den første case er “bordtennisbordet” og den anden er “dåseskjul”.

7.1.1 Bordtennisbordet

I LOB's fællesrum står der et bordtennisbord. Det bliver benyttet flittigt af både 6. klasse og 7. klasse. Der er mange bat, så flere kan være med til at spille – oftest “rundt om bordet”. Der er gang i spillet i alle pauserne – nogle gange er de mange, nogle gange få, men altid nogle.

Pladsen til bordtennisbordet fylder næsten halvdelen af rummet, det larmer, når der bliver spillet og børnene griner og snakker imens de spiller. Det bliver dermed et meget centralt fysisk element i fællesrummet, og tilsyneladende også i børnenes hverdag i LOB.

Bordtennisbordet står som den oplagte pauseaktivitet for børnene lige udenfor deres klasseværelser, hvilket højst sandsynligt er medvirkende til den store brug af bordet. Det er samtidig også en fysisk aktivitet, der giver bevægelse i kroppen efter stillesiddende undervisning, hvilket også kan være tillokkende. De fleste deltager i spillet, men på forskellige tidspunkter. Vi har nemlig hæftet os ved, at der her eksisterer en opdeling mellem pigerne fra 7. klasse og drengene fra 6. klasse. Dette vender vi tilbage til senere i afsnittet.

Bordtennisbordet, og det at det primære spil er “rundt om bordet” skaber et fællesskab, som alle børnene kan træde ind og ud af efter behov. Der er med andre ord mulighed for forskellige former for deltagelse. Der opstår et fælles engagement og et fælles repertoire (Wenger, 2004), eftersom reglerne er relativt simple, og de fleste kan være med efter at have spillet et par gange. Bordtennisbordet skaber desuden en fælles virksomhed (Wenger, 2004), som kommer til udtryk, når børnene reagerer på spillets udfald og hinanden, og i og med, at spillets regler hele tiden er til forhandling og udvikler sig løbende. Med andre ord, så er alle tre karakteristika for Wengers praksisfællesskaber (Wenger, 2004) til stede i forbindelse med brugen af bordtennisbordet, hvorfor vi i det følgende vil anskue bordtennisbordet som netop dette; et praksisfællesskab. Allieret med Wenger og udvalgte perspektiver fra state of the art, dykker vi ned i flere interessante episoder fra vores feltnoter, for at opnå en dybere forståelse af, hvordan børnene i LOB deltager i deres fællesskaber.

Fem drenge ved bordtennisbordet

Det er morgen, og vi går op ad trapperne til LOB. Vi har kaffe med. Vi træder ind ad døren til et relativt roligt fællesrum. Der er stadig 10 minutters tid til, at undervisningen starter, og det virker til, at de fleste i hvert fald ikke kommer for tidligt. Vi går ind og sætter os på en af bænke midt i rummet, og registrerer ret hurtigt en gruppe drenge, der står ved

bordtennisbordet. De er fem drenge i alt fra 6. klasse. De står på hver side af bordet og snakker. De aftaler ting internt, om hvordan de skal spille, og siger ting som: "og så kan man 'trade' kul til diamant". Alle drengene bidrager med forslag til, hvordan reglerne kan være. Det lyder som om de inddrager elementer fra computerspil også. Vi er meget nysgerrige på det, Katrine og mig, og vi sidder og lytter intenst, mens vi forsøger ikke at stirre for meget. Efter lidt snak begynder drengene at spille. Der går dog ikke længe, før deres klassekammerater begynder at møde ind og dagens undervisning starter.

Ovenstående episode har fyldt meget i vores bevidsthed, efter vi observerede den. Den stikker ud i vores observationer, fordi vi begge to var så fokuseret på, hvad der skete, og fordi den rummer flere spændende elementer af børnenes fællesskab. Det vi observerede, anser vi som en forhandling om, hvilke regler der skulle spilles efter og et forsøg på at opnå enighed. Drengene trækker på deres fælles repertoire (Wenger, 2004), når de inddrager elementer fra computerspil-verdenen og former deres leg efter dette, så bordtennisspillet tager en ny form. Det bliver mere legende og de gør spillet til deres eget i denne proces, hvilket også kræver et stærkt fælles repertoire for at kunne være med. Det er således ikke alle, der ville kunne deltage i lige netop dette spil, hvilket leder os til at forstå denne lille gruppe som et mindre praksisfællesskab i det store.

Det faktum, at der findes flere praksisfællesskaber i et større praksisfællesskab, kan vi forstå ved at vende os mod Wenger-Trayner og Wenger-Trayners (2015) koncept 'landscapes of practice'. De beskriver netop, hvordan læring og identitet formes i flere praksisfællesskaber, frem for blot et enkelt og at deltagelsesmulighederne ikke er ens i alle de praksisfællesskaber, man agerer i (jf. afsnit 6.1). I ovenstående tilfælde ser det ud til, at drengene har dannet deres eget lille praksisfællesskab omkring en specifik form for bordtennis, som kun de (og muligvis også nogen af de andre børn, som blot ikke var til stede) er i stand til at spille i kraft af deres fælles repertoire, fælles virksomhed og gensidige engagement. Vi ser derfor drengenes lille praksisfællesskab her som et af flere i landskabet af praksisfællesskaber, der eksisterer i LOB. Det kommer netop til udtryk i deres specifikke fælles repertoire, fælles virksomhed og gensidige engagement.

Drengenes måde at spille bordtennis på i ovenstående eksempel, er relativt veludviklet og kræver noget forudgående viden og en interesse i de samme ting. Derfor er det heller ikke for alle at deltage i deres spil på de samme vilkår. Dette kom eksempelvis til udtryk i en snak med nogen af pigerne fra 7. klasse, hvor vi i vores feltnoter har skrevet:

“Jeg spørger om de spiller bordtennis med 6. klasse også, men det svarer de nej til. De synes drengene er for gode og at de har for mange regler og er sådan lidt “for nørdede omkring det”. I det hele taget har de ikke så meget med dem at gøre, men “nogen af pigerne er søde nok”, siger den ene” (Feltnoter, 20/2/2025).

At drengene fra 6. klasse er “for nørdede” omkring bordtennisspillet og har “for mange regler”, hentyder sandsynligvis til eksempler som ovenstående, hvor pigerne jeg snakkede med, i hvert fald ikke føler, at de har den nødvendige viden eller interesse i at spille med i den type bordtennis. Pigerne mangler på den ene side det fælles repertoire, som drengene i det lille praksisfællesskab har opbygget, og på den anden side forholder de sig kritisk til, hvorvidt de overhovedet har lyst til at deltage i bordtennisspillet når drengene spiller. Det sidste udtrykker frihed, men også deres evne til at vælge, hvorvidt de vil indgå i spillet omkring bordtennisbordet sammen med drengene og forsøge at lære reglerne. Det skaber med andre ord en mulighed for, at pigerne kan træde frem som subjekter i eget liv med aktiv stillingtagen til, hvilke aktiviteter de vælger at indgå i (Biesta, 2020). Drengene har fundet sammen i et lille (sub)praksisfællesskab og gennem dette fællesskab positionerer de sig i LOB som dem, der spiller en avanceret form for bordtennis. Hermed får de mulighed for at få en tydeligere og mere defineret position i gruppen. Observationen viser også, hvor svært det kan være for udefrakommende, som ikke kender de specifikke begreber (sprog og regler), at deltage i dette praksisfællesskab og det bliver derfor ekskluderende overfor andre.

Anders inviteres med til rundt om bordet

I en frokostpause har jeg sat mig ret tæt på bordtennisbordet. Katrine er gået ind i et af klasselokalerne for at se, hvad der sker derinde. På et tidspunkt kommer en dreng forbi og siger noget om en bil til en anden dreng, der er et stykke væk. Jeg spørger drengen, hvad det er for en bil, han snakker om. Han sætter sig med det samme ved siden af mig og begynder at fortælle om alle mulige forskellige biler, han gerne vil have. Der er mange rundt om bordtennisbordet.

Det er 7. klasse, der spiller lige nu og flere kommer til. Min snak med drengen lokker flere nysgerrige elever til og på et tidspunkt er hele bænken, jeg sidder på, fyldt med nysgerrige børn, der er røget ud af bordtennisspillet. Jeg sludrer lidt med flere af dem. Nogen af dem fjoller meget. Andre er mere nysgerrige på, hvem jeg er, og hvad Katrine og jeg egentlig laver hos dem. På et tidspunkt, da en ny runde skal til at gå i gang, spørger en af pigerne ved bordet: "Skal du ikke være med, Anders?" Jeg bliver faktisk lidt overrasket, men også glad for at blive inviteret ind i fællesskabet. Det er jo lidt det, jeg har håbet på de sidste par dage, og jeg siger, at det skal jeg da selvfølgelig. Det er hyggeligt, og børnene har det sjovt – jeg har det sjovt. De pjatter med hinanden og driller lidt. En efter en ryger de ud af spillet, pludselig kommer læreren og siger, at timen skal til at starte, og de fleste af børnene smutter. Vi er kun to tilbage – mig og en af drengene. Det er 'først til tre', og efter en vild duel ender jeg med at vinde på et heldigt slag. Vi siger tak for spillet, og drengen smutter ind til undervisning. Jeg selv ånder lettet op og er glad for oplevelsen.

I ovenstående episode hæfter vi os ved, hvordan Anders bliver inviteret ind i praksisfællesskabet. Hvordan han går fra en legitim perifer deltagelse i retning af en mere fuld deltagelse i praksisfællesskabet (Wenger, 2004). I de foregående dage, hvor vi i højere grad har observeret og interageret spontant med børnene, står den her episode ud, fordi der netop sker en bevægelse i deltagelsen, der igangsættes af eleverne selv. Anders bliver 'accepteret' af fællesskabet, nu som en aktiv deltager, der bidrager ved at være med i spillet.

Selvom det er Anders' deltagelse, der skifter karakter i ovenstående eksempel, kan det stadig bruges til at sige noget om, hvordan børnene i LOB gør fællesskabet omkring bordtennisbordet. Det vidner nemlig om et fællesskab, der er inkluderende og åbent for nye deltagere. I modsætning til 6. klasse-drengenes meget komplekse spil, var der i dette spil ikke nogen specielle regler og mere et fokus på, at så mange som muligt kunne være med. På denne måde skabes der mere lige muligheder for deltagelse, fordi den fælles virksomhed (Lave & Wenger, 2003) handler om at være sammen og have det sjovt, fremfor at udarbejde et specifikt og komplekst regelsæt. Alle er med til at opretholde praksisfællesskabet omkring bordtennisbordet ved at deltage i spillet, hvilket afspejler det gensidige engagement i hinanden. Dog afgrænser praksisfællesskabet sig ikke til kun at indeholde dem, der rent faktisk spiller. Selv når man er 'røget ud' af runden, og må vente til en ny starter, er man stadig deltagende i fællesskabet ved at heppe, drille lidt eller bare kigge på og sludre med de andre.

Vi oplever desuden, at fællesskabet omkring bordtennisbordet også inkluderer de elever, som ikke nødvendigvis er med i spillet, men som “bare hænger ud” i pausen og hepper eller kommenterer på spillet.

Ved deltagelse i praksisfællesskaber peger Lave og Wenger på, at identiteten ændrer sig som følge af den læring, der opstår i deltagelsen (Lave & Wenger, 2003). Oveni dette kan deltagelsen variere i grader fra perifer til fuld deltagelse alt efter, hvilket praksisfællesskab man er i.

To af pigerne i bordtennisspillet havde en højlydt, fjollet og til tider meget engageret tilgang til spillet. De ryger relativt hurtigt ud i hver runde, men hver gang, en anden end dem selv, ryger ud, bliver de mere og mere engagerede og begejstrede over stadig at være med. De agerer opbyggende, larmende, begejstrede og synlige i bordtennisspillet, og konstruerer deres identitet ud fra dette (Wenger, 2003). Spillet kommer på en måde i anden række, og pigerne forhandler deres position i gruppen gennem deres ageren i praksisfællesskabet, og det giver mulighed for subjektivering og afprøvning af forskellige positioner i fællesskabet (Biesta, 2020). Det tyder på, at de bruger aktiviteten til at være sammen med andre. Som beskrevet ovenfor er man stadig en del af fællesskabet, selvom man er røget ud. Dermed er formålet nok i højere grad at være sammen og hænge ud. Bordtennisspillet fungerer som et grænseobjekt (Wenger, 2004) mellem de forskellige grupper af elever - både i forhold til alder, venskaber, køn og interesser – fordi det formår at forbinde flere forskellige praksisfællesskaber i fælles virksomhed, fælles repertoire og gensidigt engagement.

7.1.2 Dåseskjul

En dag i sidste modul beslutter læreren i 7. klasse, at de da lige kan nå at lege en fællesleg i gården, inden eleverne får fri. Nede i gården introducerer læreren til dåseskjul og fortæller reglerne. Eleverne er meget opmærksomme på ham, og alle er samlet omkring ham. Der er en rar stemning, og det er dejligt at komme lidt ud i solen. Læreren siger, at han “er den” i dåseskjul, og hvis eleverne vinder, får de tidligt fri. Så går de i gang med legen. Der er masser af smil og grin undervejs. Eleverne på nær en enkelt gemmer sig, og læreren går rundt i gården. Da den sidste elev er fundet, og læreren er på vej hen imod dåsen for at “tælle eleven ind” griber de andre elever læreren med fysisk kraft, så eleven kan komme til og kan sige “alle ud af dåsen”. Læreren forsøger at komme fri – men accepterer, at 4-5 store elever fysisk holder ham

væk fra dåsen. Det virker til, at det er en del af legen – de ved det godt - både læreren og eleverne. Eleverne vandt! De flokkes om læreren, et par stykker får en krammer og et klem - hvorefter de siger farvel og går hjemad.

Ovenstående episode illustrerer, hvordan klassens fællesskab udfolder sig i tæt samspil med de fysiske rammer – i dette tilfælde skolegården. Set i lyset af Wengers teori om praksisfællesskaber træder elevernes fælles repertoire frem i denne aktivitet. Det vil sige de normer, handlemåder og sociale koder, som både elever og lærere trækker på og samtidig er med til at videreudvikle gennem deres deltagelse (Wenger, 2004). Det genkendelige handlingsforløb i legen, og den fælles forståelse for legens struktur, bidrager til at invitere eleverne ind i en aktiv deltagelse i fællesskabet.

Endelig bidrager den positive relation imellem lærer og elever til, at eleverne tør improvisere og lege med både roller og kontrol. Det kommer til udtryk i situationen, hvor flere elever, for sjov, fysisk forhindrer læreren i at løbe tilbage til dåsen. Eleverne udfordrer den gængse normative opfattelse af, at læreren har kontrollen, og læreren accepterer denne udfordring og indordner sig under elevernes fysik til trods for, at han i kraft af sin position som voksen og lærer, har magten til at sige fra med en enkelt sætning. Derfor understreger episoden også, at det blot er en leg, og at det er i legen, at eleverne kan udfordre læreren på denne måde.

Vi observerer også en episode inden legen går i gang, hvor en enkelt elev modsætter sig deltagelse, da læreren siger, at alle skal være med. Det er dog ikke noget, der skaber nogen form for konflikt, eller bliver gjort mere ud af - læreren går bare i gang med legen og eleven, der ikke ville være med, ender med at "hænge ud" og i stedet kigge på. I takt med, at de andre fra klassen bliver kaldt i dåsen, får hun flere og flere at snakke med om legen. Som vi vil folde ud i næste analysedel, så vidner dette om, at deltagelse kan have mange forskellige udtryk og bevæger sig frem og tilbage i et spektrum mellem perifer deltagelse og fuld deltagelse (Wenger, 2004).

7.1.3 Delkonklusion: Aktiviteter og forhandling

Ovenstående analyse giver indblik i, hvordan eleverne leger og forhandler deres fællesskaber i LOB på Børne U.N.I. Børnene danner og deltager i forskellige praksisfællesskaber i LOB afhængigt af kontekst og aktivitet.

Især i forbindelse med legende aktiviteter (dåseskjul og bordtennisbordet) ses det i observationerne, hvordan eleverne indgår i små og store praksisfællesskaber, og hvordan fællesskaber og deltagelsesmuligheder forhandles og varieres. Observationerne omkring bordtennisbordet viser, at kendskab til det fælles repertoire, sprog, normer og regler i spillet er vigtigt for at kunne deltage i praksisfællesskabet. Dette ses særligt tydeligt i (sub)praksisfællesskabet blandt 5 drenge fra 6. klasse omkring bordtennisbordet, hvor de gennem fælles repertoire udøver deres virksomhed gennem gensidigt engagement og samtidig også opnår en tydeligere position i gruppen.

Det generelle fællesskab omkring bordtennisbordet i LOB virker åbent, og der er mulighed for, at nye deltagere kan blive integreret i spillet og man kan gå fra perifer til fuld deltagelse. Dette ses eksempelvis i situationen, hvor Anders bliver inviteret med i 'rundt om bordet'. På denne måde bliver bordtennisspillet en slags dynamisk platform for forskellig deltagelse, og viser, hvordan elever kan tage forskellige roller på sig i forskellige situationer i fællesskabet.

De fysiske rammer er også med til at konstituere deltagelsesformerne i legen og fællesskabet. Den centrale placering af bordtennisbordet og at der er bolde og bat nok til alle, er væsentligt i denne kontekst, fordi bordtennisbordet hermed bliver et socialt knudepunkt – et åbent sted, hvor børnene kan lege, hænge ud og forhandle deres fællesskaber.

I dåseskjul så vi, at relationer mellem elev/elev og elev/lærer er væsentlige for, at eleverne oplever, tilhører og engagerer sig i fællesskabets virksomhed. Rammesætning og genkendelighed i fælleslege og aktiviteter er afgørende for deltagelse i praksisfællesskabet og følelsen af tryghed. Tryghed et vigtigt parameter for, at deltagerne kan afprøve og forhandle roller, positioner og magtstrukturer i praksisfællesskabet. Det at læreren deltager på lige fod, men også tillader 'regelbrud' (at blive holdt fysisk væk fra dåsen) indikerer en åben og anerkendende kultur, hvor der er mulighed for at forhandle positioner og roller – eller at lege med det. Vigtigt er det dog at hæfte sig ved, at det netop er i en leg, at dette står frem, og det er altså ikke sikkert, at det samme ville gøre sig gældende i eksempelvis en undervisningssituation.

7.2 Analysedel 2: Mulighed for deltagelse

I anden del af analysen vil vi undersøge følgende spørgsmål: Hvordan viser forskellige deltagelsesmuligheder sig i praksisfællesskaberne, og hvilke betydninger kan det have for eleverne? Vi udforsker spørgsmålet gennem følgende fire cases: “Hierarkiet i LOB”, “Lommesedler”, “En plads i fællesskabet” og “Fri gruppedannelse”.

7.2.1 Hierarkiet i fremtidsværkstedet

Vi har sat eleverne i gang med at gruppere deres drømmesedler, og vi trækker os lidt væk fra vægavisen for at observere processen uden at styre den. Rummet summer af stemmer omkring vægavisen. En af drengene fra 6. klasse har sat sig ved legokassen i det fjerneste hjørne af lokalet og er gået i gang med klodserne. Han sidder roligt for sig selv og bygger med klodserne. To piger fra 6. klasse står tøvende bagerst i lokalet og ser rådvilde ud. De er passive og tager ikke initiativ til at gå op til vægavisen. Foran vægavisen står 7. klasserne. De går straks i gang med at gruppere drømmesedlerne. De er koncentrerede og produktive og deres kroppe danner nærmest en mur foran vægavisen. De taler lavmælt og arbejder hurtigt sammen om at gruppere sedlerne. En af drengene fra 6. klasse forsøger at deltage i arbejdet. Han står lidt i yderkanten og forsøger at læne sig frem og kommer med et par bud, men bliver ikke rigtig hørt. 7. klasserne er fordybede i deres opgave og reagerer ikke på hans tilstedeværelse. Efter nogle forsøg, giver han op og trækker sig stille tilbage. Han går lidt slukøret med hængende skuldre usikkert rundt i lokalet og det ligner, at han ikke rigtig ved, hvor han skal placere sig.

Vi oplever generelt i skolekontekst, at der eksisterer et hierarki baseret på alder og klassetrin, hvor jo ældre man er, jo højere er man i hierarkiet. Dette observerede vi i fremtidsværkstedet i form af et tydeligt skel mellem 6. og 7. klasse, som afspejlede sig i deres manglende interaktion og samarbejde. I fremtidsværkstedet var det svært at etablere et frugtbart samarbejde, da eleverne fra start satte sig opdelt og ikke interagerede på tværs af klasserne. Ser man fremtidsværkstedet som et potentielt praksisfællesskab, bliver dette hierarki en barriere for læring fremfor en drivkraft (Wenger 2004). Ifølge Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015) kan grænser mellem to grupper skabe et spændingsfelt, hvor ny læring og udvikling kan opstå, hvis grænserne overskrides med nysgerrighed og åbenhed. Der er dog også altid en

risiko for, at misforståelser og forvirring opstår, når forskellige praksisfællesskaber mødes, fordi de netop bygger på et specifikt fælles repertoire.

Tre elever fra 6. klasse vælger altså at trække sig, og den sidste elev, der ellers forsøger at engagere sig, bliver ekskluderet fra arbejdet, mens elever fra 7. klasse tager styring og kommer til at afskærer de andre fra arbejdet. Denne fordeling af styring og ansvar resulterer i, at 6. klasserne bliver afskåret fra aktiv deltagelse, eller at de selv trækker sig, hvorved potentialet for fælles læring og udvikling i praksisfællesskabet udebliver (Wenger, 2000). Observationen understreger, hvordan deltagelse i et praksisfællesskaber ikke kun er et spørgsmål om opgaveudførelse, men også er socialt og hierarkisk funderet. Den er også et eksempel på, hvordan grænsen mellem 6. klasse og 7. klasse, i dette tilfælde, ikke viser sig i læring og samarbejde, men i højere grad ved en opdeling af de to grupper. Selvom én elev fra 6. klasse prøver at krydse grænsen mellem de to grupper, bliver han ikke lukket ind i arbejdet, men i stedet ekskluderet.

Dette indikerer, at det sociale hierarki mellem klassetrinene, fungerer som en barriere i etableringen af et nyt praksisfællesskab i fremtidsværkstedet, hvor fælles forståelser, meningsdannelse og læring kan opstå (Wenger 2004). Dette har en hæmmende effekt på det potentielle læringsudbytte i praksisfællesskabets virksomhed, hvilket står i modsætning til et mere samarbejdsorienteret og inkluderende fællesskab på tværs af de to klasser. Årsagen til dette kan være, at fremtidsværkstedet blev afholdt i skoletiden og i et lokale på skolen, som eleverne kender fra deres skolegang. Dette har muligvis været med til at opretholde det hierarki, de kender fra deres almindelige skolehverdag.

Biesta (2020) fremhæver, at det er vigtigt, at elever får mulighed for at træde frem som subjekter – individer, der kan handle frit og ansvarligt i verden. I den beskrevne situation, får drengen imidlertid ikke mulighed for dette. Han bliver hverken hørt eller inddraget i fællesskabets aktivitet og får dermed heller ikke reel mulighed for deltagelse eller at komme til orde og dermed træde frem som subjekt i eget liv. Hedegaard (2024) fremhæver også betydningen af den “demokratiske kvalitet af hverdagsliv”. I hendes optik er det vigtigt, at voksne aktivt tager ansvar for at tage børnene alvorligt og skabe reelle deltagelsesmuligheder. Det er gennem dette, at børn kan opleve tilhørsforhold og har udviklingsmuligheder.

7.2.2 Lommesedler

7. klasserne står og grupperer post-its i temaer og imens står vi sammen med to af eleverne fra 6. klasse. Vi bliver opmærksomme på, at én af dem stadig stadig står med nogen sedler i hånden. Vi spørger hende, om hun ikke vil sætte dem op på vægavisen, men hun har ikke lyst – hun føler, hun har misforstået opgaven og synes ikke sedlerne passer ind. Vi forsikrer hende om, at der ikke er nogen forkerte drømme og at de alle har betydning for os, men hun har stadig ikke lyst til at dele dem med fællesskabet. Hun vil dog gerne give dem til os. Imens vi kigger på sedlerne, stikker den anden elev, en smule forlegent, men også med et smørret smil, sin hånd i lommen og hiver en stor stak sedler frem. Vi ler lidt af det, imens vi står der og har det sjovt over det – de to elever kan også godt se det sjove i det, og vi får begge elevernes sedler, efter at have spurgt om lov og forsikret dem om, at det kun er, hvis de har lyst til at give os dem. Men det betyder vist ikke så meget for dem, om vi får dem eller ej, som vi måske tror.

Episoden med lommesedlerne har gjort indtryk på os. Vi har reflekteret over lommesedlerne som artefakter og deres betydning for pigernes deltagelse, for måske kan lommesedlerne forstås som et udtryk for en alternativ eller perifer form for deltagelse i fremtidsværkstedets virksomhed? De to piger skrev deres tanker ned og reflekterede, selvom de valgte ikke at dele dem med resten af gruppen. Vi betragter denne form for deltagelse som perifer, fordi den ikke fuldt ud følger metodens principper (jf. afsnit 5.2.5), hvor alles bidrag egentlig skulle op på vægavisen. Men fordi fokus var på børnenes perspektiver og trivsel, valgte vi at gå på kompromis med metoden for at sikre en tryk oplevelse uden tvang.

Vi ser lommesedlerne som en måde, eleverne gør fællesskabet på. Pigerne får, til trods for deres perifere deltagelse og position, givet deres bidrag til den fælles opgave, og denne deltagelsesform kan ses som et muligt skridt mod en mere aktiv og fuld deltagelse (Wenger 2004). Sedlerne fungerer som grænseobjekter, fordi de skaber en fælles referenceramme for deltagerne og potentielt kan bygge bro til mere aktiv og dyb deltagelse i praksisfællesskabet omkring fremtidsværkstedet (Wenger 2004). I ovenstående episode er sedlerne ikke blot fysiske objekter. Ved at de to piger reflekterer og skriver deres drømme ned på sedlerne, fungerer disse som grænseobjekter, der muliggør og styrker deres deltagelse i fremtidsværkstedet.

Omvendt er vi optagede af, hvorfor de to piger ikke føler, at de kan hænge sedlerne op. Særligt en af pigerne giver udtryk for, at hun har misforstået opgaven, og selvom vi forsikrer hende om, at der ikke findes forkerte eller rigtige drømme, ønsker hun ikke at dele dem med resten af gruppen. Det kan pege på, at hierarkiet mellem 6. og 7. klasse, og en manglende tryghed i fællesskabet, påvirker pigernes mod på at del deltage fuldt. Vores interesse for sedlerne får pigerne til at sætte flere ord på deres drømme, og det at vi spørger nysgerrigt ind til indholdet, kan være med til at give pigerne en følelse af, at de stadig er deltagende, bare på en anden måde end de andre elever.

Det er også interessant, at de ikke er 'bange' for at dele sedlerne med os voksne – men ikke har lyst til at dele dem med de andre elever. Her ser vi flere forklaringer; måske handler det om det førnævnte hierarki, skabt af rammen om fremtidsværkstedet - at det fandt sted på skolen og i skoletiden – hvilket medfører en frygt for at sige noget forkert og måske blive udstillet. Det kan også være, at det hænger sammen med en hændelse tidligere i fremtidsværkstedet, hvor en af drengene fra 6. klasse læste sine sedler højt og der efterfølgende blev kommenteret på hans bidrag af en af pigerne fra 7. klasse, hvorfor han droppede at hænge sin sidste seddel op. En sidste mulighed kunne være, at de to piger føler sig presset til at give os sedlerne, da vi er voksne og befinder os i en skolekontekst, hvor de voksne "har ret" til at se elevernes arbejde. Vores refleksive arbejde i at identificere, hvad eleverne siger gennem deres handlinger med lommersedler, er vigtigt i forhold til at komme helt tæt på, hvordan eleverne forhandler deres deltagelse i praksis (Hedegaard 2024).

7.2.3 En plads i fællesskabet

Læreren står foran tavlen og forklarer en engelskopgave. Eleverne følger fokuseret med. En pige ved siden af mig sidder og dimser med forskellige ting. Hun har tre forskellige fidgets - en cube-terning, en spiral og et squeezey-æg. Hun bruger dem undervejs i engelsktimen – og hendes kammerater bruger dem også. Hendes hænder har travlt, og hun følger opmærksomt læreren under hans gennemgang af grammatik. Pigen ved siden af låner på et tidspunkt spiralen og sidder roligt og kører den rundt mellem hænderne. Det forstyrrer ikke de andre omkring dem, fokus er rettet mod tavlen.

Vi observerer, hvordan pigens individuelle deltagelsesform, hvor hun har brug for at sidde og dimse med fidgets for at finde ro i kroppen ikke kun accepteres men også rummes og indirekte integreres i fællesskabets praksis. Pigen deltager aktivt og opmærksomt men på en måde, der er unik for hende. Hendes måde at interagere i rummet på, mødes ikke med afvisning, men derimod med åbenhed fra fællesskabet, hvor andre elever også engagerer sig i denne praksis, og det kan forstærke hendes tilhørsforhold til fællesskabet. Episoden peger på et åbent og inkluderende praksisfællesskab (klassen), hvor der er plads til forskellighed. I Wengers terminologi bliver pigens fidgets en del af praksisfællesskabets fælles repertoire – de materielle og sociale redskaber, som medlemmer trækker på i den fælles virksomhed (Wenger, 2004). Disse fidgets fungerer som artefakter, der i kraft af deres funktion som en slags beroligende legetøj ikke blot understøtter pigens deltagelse, men samtidig konstituerer både pigens og fællesskabets identitet i en gensidig proces. Det bliver legitimt og acceptabelt at være en elev, der har brug for at sidde med fidgets i den fælles undervisning for at kunne finde ro. På den måde konstitueres fællesskabet som rummeligt og med flere deltagelsesmuligheder.

Vi er dog også bevidste om at vi er præget af vores voksne og udefrakommende blik på undervisningen i denne situation, hvorfor vi muligvis tillægger disse fidgets en større betydning, end de har for eleverne selv. Vores observationer synes at være præget af en forventning om, at elever skal sidde stille og lytte opmærksomt til læreren. Denne forestilling, som brugen af fidgets afviger fra, tiltrækker vores analytiske opmærksomhed. Repræsenterer pigens brug af fidgets i virkeligheden en mere relevant norm for, hvordan elever engagerer sig kropsligt i undervisningen? Og bør vi i højere grad tage hendes kropslige udtryk mere alvorligt, og se det som en form for aktiv deltagelse fremfor en forstyrrelse, som integreres i undervisningen og som vi efterfølgende peger på som værende en rummelighed i praksisfællesskabet?

En elev fra 7. klasse udtrykker også en opfattelse af LOB som et rummeligt fællesskab. Han udtrykker følgende i en uformel samtale, hvordan han oplever fællesskabet i undervisningen i LOB:

“Han synes, det er meget anderledes end på den folkeskole han gik på før. Der er plads til elever med alle mulige behov. Hvis han har en dag, hvor han ikke lige kan være med, er det okay at gå ud og så komme tilbage når man er klar. Det er han rigtig glad for.

(Feltnoter, 20.02)

Eleven har en bevidsthed om, hvad rummelighed og fællesskab i LOB betyder for ham. I det nævnte eksempel lader det til at være en strukturel ting, at “*det er okay at gå ud og så komme tilbage, når man er klar*”, hvilket betyder, at de voksne er med til at definere betingelserne for fællesskabet. Vi må formode, at det er den samme ‘strukturelle rummelighed’, der også gør, at det er legitimt eksempelvis at rode med fidgets eller at sidde på bordet i undervisningen.

7.2.4 Fri gruppedeling

Der er lidt uro i gruppen, eleverne er blevet kønsopdelt i forbindelse med den forrige lektion, hvor de i mindre grupper skulle tale med en lærer om pubertet. Nu er det drengenes tur til en snak om pubertet med læreren, mens pigerne skal have matematik. Matematiklæreren introducerer den forestående opgave: en problembaseret matematikøvelse, hvor eleverne skal planlægge en fiktiv klassefest med fokus på økonomi og budgetlægning. Læreren slutter instruktionen af med at sige, at man må arbejde to og to - evt. tre sammen og ellers individuelt. Nogle af pigerne rejser sig op og går naturligt hen til hinanden, nogle sender blikke og udveksler kommentarer om samarbejde. Der er én elev, som sidder alene stille ved et bord og kigger. Efter et minuts tid rejser hun sig forsigtigt op og går ud på gulvet i midten af klassen. Hun står stille og kigger rådvildt rundt. To piger går forbi hende og ud i fællesrummet. Pigen kigger rundt og hen på en anden pige, som er alene. Hun træder et par skridt hen imod pigen og spørger om de skal arbejde sammen. “Nej! siger den anden pige. Jeg vil arbejde alene!” Pigen ser rådvild og usikker ud. Hun vil gerne have en makker, men hun ved ikke hvordan og hvem. En tredje pige spørger højtlydt: “Mangler du en makker?” Den første pige nikker usikkert. Den tredje pige spørger igen højtlydt. “Hvorfor spørger du ikke bare Roberta?” “Har jeg gjort” siger den første pige stille og går hurtigt ud af klassen og efterlader en anspændt og ubehagelig stemning i klassen og blandt de andre elever.

Observationen viser en situation, hvor deltagerne i praksisfællesskabet skal indgå i først et samarbejde omkring at fordele sig i grupper og derefter at løse en matematikopgave. Læreren forlader rummet efter instruktion af opgaven og er ikke til stede, da situationen udspiller sig. De andre piger træder umiddelbart ind i fællesskabets sociale spilleregler – de finder makkere, sender blikke og tager initiativ til kontakt. Pigen er fra start af usikker, og da hun “lidt forsinket”

forsøger at tage kontakt bliver hun afvist og får dermed ikke adgang til deltagelse i praksisfællesskabets gruppedeling.

For at forstå dette vender vi os igen mod Wengers deltagelsesbegreb. Vi kan nemlig forstå det sådan, at pigen som udgangspunkt har en perifer deltagelse, og at hun forsøger at bevæge sig dybere ind i fællesskabets praksis for at opnå fuld deltagelse ligesom de andre (Wenger 2004). Hun bliver ikke inviteret tilstrækkeligt ind, hvilket resulterer i, at hun bliver ekskluderet fra fællesskabet og bliver endnu mere usikker på sig selv og sin deltagelse. Da den tredje pige højt ud i klassen spørger "*mangler du en makker?*", giver det pigen endnu et nyk ud af praksisfællesskabet ved at give hende og måske de andre piger en oplevelse af, at "hun er en, der ikke har nogen makker". Pigens og fællesskabets identitet formes og forhandles i en vekselvirkning og episoden kan give pigen en følelse af, at hun ikke hører til i fællesskabet og omvendt give fællesskabet en opfattelse af, at man ikke behøver at tænke pigen ind i arbejdet.

Den manglende støtte fra de andre piger og lærerens fravær underbygger pigens usikre position i klassen. Pigen går fra at have legitim perifer deltagelse til at være ekskluderet. Samtidig understreger den tydelige eksklusion, hvor ubehageligt det er ikke at have en gruppe og den manglende indgriben fra de andre piger legitimerer netop denne form for kollektiv handling "at vi ikke behøver tage os af det" og måske også "godt det ikke er mig". Det kommer til at påvirke fællesskabet i klassen, som bliver mere usikkert for dem alle, da ingen har lyst til at stå i pigens situation, hvor eksklusion bliver en del af måden eleverne gør deres fællesskab på.

Den anspændte stemning og elevens reaktion på ikke at have nogen makker, fortæller os, hvordan der er noget følelsesmæssigt på spil i situationen og episoden fremkalder en følelse af ubehag hos hende. Anders oplevede ligeledes ubehaget i situationen. Det kunne tyde på, at fællesskaber netop også handler om følelser og tryghed – og behovet for, at man kan være den man er. Biesta peger på, hvor vigtig den subjektive frihed til at handle og agere, er i forhold til at kunne udvikle sig og lære i fællesskabet (Biesta, 2020). De andre pigers manglende evne til at handle ansvarligt i situationen og invitere pigen ind i fællesskabet skaber ulige deltagelsesvilkår og usikkerhed i gruppen. Lærerens intention omkring fri gruppedannelse har uden tvivl været positiv, fordi det er noget børnene selv tit efterspørger, men observationen rejser et spørgsmål, om hvorvidt de frie rammer for gruppedeling er en god ting for alle. Det får os til at reflektere over, hvordan læreren gennem sin position og autoritet til at opstille rammer

i klassen, kan skabe et trygt klassefællesskab, der fremmer friheden til at være subjekt og støtter pigen i muligheden for at bevæge sig fra legitim perifer deltagelse til legitim fuld deltagelse i fællesskabet.

7.2.5 Delkonklusion: Mulighed for deltagelse

Ovenstående analysedel giver et indblik i elevernes deltagelsesmuligheder i praksisfællesskabet i LOB. Som Wenger understreger, handler læring ikke blot om, hvad der sker i den enkelte, men om det, der sker imellem os mennesker (Wenger, 2004).

Hierarkiet i LOB er ikke til at komme udenom. På baggrund af elevernes alder og klassetrin, eksisterer der et socialt hierarki i gruppen, hvor de ældste er øverst. Især i fremtidsværkstedet bliver hierarkiet tydeligt. Situationen, hvor 7. klasse overtager grupperingen af drømme i temaer og drengen, som forsøger at komme ind i deres arbejde, men til sidst giver op, viser hvordan eksklusion i praksisfællesskabet foregår. Hierarkiet og grænserne mellem de to klasser bliver her en barriere, som forhindrer ligeværdig deltagelse i den fælles virksomhed (Wenger, 2000).

Modsat illustrerer episoden med lommersedler, at deltagelse kan tage flere former, og pigernes mere perifere deltagelse af tilbageholdende karakter er et eksempel på dette. De gemmer deres sedler i lommen, men lommersedlerne ender i vores opgave med at have lige så stor betydning som resten af sedlerne - på den måde har de stadig bidraget til den fælles virksomhed i praksisfællesskabet. Lige netop dette er et eksempel på de forskellige former og måder at deltage i fællesskabet på, og anerkendelsen og forståelsen af dette kan være afgørende for at inkludere flere elever i fællesskabet.

Observationen fra engelsktimen, hvor pigen sidder med fidgets, giver et eksempel på et åbent og rummeligt praksisfællesskab. Det at andre elever i klassen låner pigens fidgets, bakker op omkring pigens deltagelse i praksisfællesskabet og er medvirkende til at styrke pigens position (Wenger 2004). Det understreger, hvor stor betydning et praksisfællesskab har, hvori forskellighed ses som en ressource frem for en forstyrrelse. Et kritisk blik på vores (voksne) forskerposition og vores forventninger til, hvordan eleverne skal sidde stille og lytte i undervisningen, bidrager her til at identificere en voksen opfattelse af, hvordan den "rigtige

måde” at agere i undervisningen på, er. Pigens brug af fidgets afspejler et kropsligt behov for bevægelse, samtidig med at hun tager del i undervisningen.

I eksemplet omkring gruppdeling ses det, hvordan fri gruppdeling ikke skaber inklusion, men i stedet fremkalder usikkerhed og eksklusion af elever, der ikke har så stærke sociale relationer i klassen. Episoden viser, hvordan sociale dynamikker og lærerens fravær påvirker deltagelsen, så en elev går fra legitim perifer deltagelse til eksklusion. Dette kan påvirke klassefællesskabet negativt og skabe usikkerhed og ulige deltagelsesmuligheder for alle i hele gruppen, da eksklusionen skaber usikkerhed omkring deltagelse blandt de andre børn. Det peger på behov for tydelige pædagogiske rammer, og at læreren, med sin position og autoritet, rammesætter gruppdeling og herigennem anerkender elevernes individuelle behov og understøtter tryghed og friheden til at træde frem som subjekt (Biesta, 2020).

7.3 Analysedel 3: Hvad drømmer eleverne om?

Hvor vi i de to foregående analysedele har fokuseret på børnenes praksisfællesskaber gennem vores observationer af dem, vil vi i denne analysedel i stedet forsøge at forstå børnenes perspektiver udtrykt gennem deres drømme. Det gør vi ud fra følgende underspørgsmål: Hvilke roller spiller de fysiske rammer og elevernes relationer, for deres fællesskaber og hverdag i skolen? Til dette anvender vi Haraways teoretiske ramme, for at forstå børnenes fokus på materialiteter og relationer.

Vi indleder med et kort afsnit om, hvordan vores forventninger til elevernes drømme ikke stemte overens med deres drømme, og hvordan netop det, har bidraget til vores blik på drømmene efterfølgende.

Herefter kigger vi nærmere på de tre drømmetemaer, som vi har udvalgt på baggrund af, at de var gennemgående for alle tre faser i fremtidsværkstedet. Drømmetemaerne ‘udendørs’ og ‘indretning’ behandles under overskriften “Vi vil egentlig bare gerne have nogle bedre toiletter”, mens vi behandler ‘medbestemmelse’ sammen med nogle af lommersedlerne i afsnittet “medbestemmelse og relationer”.

7.3.1 Vores forventninger til fremtidsværkstedet

I efterbearbejdningen af vores fremtidsværksted, var vi meget optagede af de drømme, eleverne havde for Børne U.N.I i 2050. Forud for fremtidsværkstedet havde vi forestillet os, hvordan eleverne ville finde på nogle 'vilde' og 'skøre' drømme, der måske ville bryde med det realistiske og hverdagsnære, og på samme måde havde vi forestillet os, at byggefasens taktile element ville skabe nogen fantasifulde kreationer, der ville blive præsenteret med uddybende fortællinger. Men børnenes drømme handlede ikke om det, vi troede de ville. I stedet var deres drømme meget virkelighedsnære, realistiske og tæt på deres hverdag – de handlede især om rene toiletter, et bibliotek og en bedre skolegård.

Det der interesserede os i dette tilfælde var, hvordan vi havde haft nogen "voksne" forestillinger om, hvordan børn "normalt" tænker fantasi og fremtid, og som ikke stemte overens med virkeligheden. Vi kom dermed til at modarbejde lige præcis det, vi i virkeligheden var interesseret i – nemlig at tage børnenes perspektiver seriøst og anerkende dem som gyldige. Men ved at anskue disse drømme som situeret viden (Haraway, 2024), bliver det muligt for os at undersøge, hvad de potentielt kan være udtryk for. Dette skal forstås sådan, at elevernes drømme er situeret i en helt bestemt fysisk og relationel kontekst. En kontekst, der er defineret af de fysiske strukturer eleverne bevæger sig i til hverdag på Børne U.N.I (skolegården, klasseværelset, fællesrummet i LOB) og deres relationer til disse, men også de fællesskaber, de er en del af i skolen og de artefakter, de interagerer med.

7.3.2 "Vi vil egentlig bare gerne have nogen bedre toiletter"

Når det kommer til de fysiske rammer på Børne U.N.I, så har eleverne mange drømme (Bilag 2). Det gælder både indendørs og udendørs og bliver især præsenteret i drømme om skolegårdens indretning, bedre toiletter, bedre idrætsfaciliteter og at skolen havde et bibliotek.

Elevernes drømme angående de fysiske rammer indikerer, at det er et vigtigt område for elevernes deltagelse i skolens sociale fællesskaber udenfor den mere formelle og strukturerede skolekultur i klasseværelset. Med ønsker om "mere natur", "kæmpe idrætsbaseret gård - fodbold, padel og svømning" og "flere blomster rundt omkring" (Bilag 2), peger eleverne på nogle af de ting, de vægter højt i deres drømme for skolen. Det er både drømme, der handler om fysiske udfoldelsesmuligheder og det er drømme, der i højere grad

handler om, at gården skal være et mere indbydende sted at være. Eleverne signalerer på denne måde en orientering mod de fysiske miljøer på skolen, og hvordan de understøtter deres muligheder for at indgå i fælles aktiviteter.

Ved at anskue disse fysiske miljøer som materielle aktører med agens (Haraway, 2024), kan vi forstå elevernes engagement i eksempelvis skolegården som et udtryk for, at de ønsker et miljø, der tilbyder dem flere muligheder for interaktion og leg. Skolegårdens udformning er med til at sætte grænserne for, hvad eleverne kan lave i den, hvilket udtrykker den "magt" gården har over elevernes udfoldelsesmuligheder. Når eleverne ønsker udformningen af gården ændret, så kan det læses som et ønske om at ændre den relation, der eksisterer mellem skolegården og eleverne lige nu, og som kan betragtes som mindre fordelagtig for eleverne. Samspillet mellem materielle aktører og børnene udfolder sig i det, der betegnes som "samtaler" (Haraway, 2024), hvor forholdet hele tiden genforhandles gennem sprog og anvendelse. Her kan det forstås som børnenes brug af skolegården, der søges forandret i ønsker om at lave om på indholdet i den, eller bordtennisbordet, der har flere forskellige funktioner alt efter hvem, der spiller på det.

Vi ser lidt af det samme i ønsket om bedre toiletter. Hvor nogle af punkterne i fremtidsværkstedets kritikfase blev nævnt af flere elever, blev toiletterne kun bragt op af én elev, omend flere af de andre verbalt udtrykte enighed, da sedlen blev sat op på vægavisen. Kritikpunktet blev ført med videre i drømmefasen og blev også bearbejdet i byggefasen, og undervejs blev eleven, der havde fremført ideen mere og mere engageret og ender med at bygge et "luksus WC". Drømmen blev beskrevet sprogligt med ord som "massage", "røvsyl" og "duftlys" og den materialiserede sig i form af pap, lim og legoklodser i forskellige farver. (Billede 1, nedenfor).



Billede 1: Resultat af byggefasen fra en af grupperne.
 Luksus WC'et er placeret øverst og nednunder er det
 biblioteket.

Det omhyggelige arbejde med byggematerialerne og ideen om luksus-WC'et, ledte gradvist eleven hen imod erkendelsen om, at han gerne ville have bedre toiletter. Det lader til, at der er en vekselvirkning mellem selve arbejdet med materialiteten (at bygge toilettet) og den semiotiske konstruktion (Haraway, 2024) af toilettet (de ord eleven beskriver toilettet med), at eleven erkender, at hans ønske om et luksus WC i virkeligheden bare handler om, at han gerne vil have renere toiletter. Eleven siger selv til sidst i præsentationen: "Så har vi lavet et luksustoilet. Det har lidt af det hele. Det har varme i sædet og massage - og kan spule i bagdelen. Så øhm - vi ønsker egentlig bare i det hele taget renere toiletter" (6/3/2025). Luksus-WC'et bliver således en materiel-semiotisk aktør (Haraway, 2024) som eleven bruger til at udtrykke sin drøm om bedre toiletter, selvom det ikke er en materiel fakticitet endnu.

Vi finder det interessant, at det er noget så "banalt" som renere toiletter, eleverne ønsker sig i deres drømme for fremtidens Børne U.N.I, og som nævnt, var det ikke den slags drømme, vi havde forestillet os, der ville komme frem. De to ovennævnte eksempler er – i lighed med drømmene om et bibliotek - drømme der vedrører rammerne om elevernes hverdag, og som udspringer af kritik af de nuværende rammer. Den viden, der skabes i fremtidsværkstedet, er med andre ord situeret (Haraway, 2024) og frembringer elevernes umiddelbare ønsker og forestillinger om, hvordan skolen kunne være anderledes indrettet.

Fysiske objekter som eksempelvis en trampolin eller basketballkurv kan forstås som grænseobjekter (Wenger, 2004), der er med til at skabe relationer mellem grupper. Eksempelvis det at 6. og 7. klasse mødes på tværs omkring at spille basketball i gården, men det kan også være biblioteket som vi forstår som et grænseobjekt, da det kan samle forskellige praksisfællesskaber. Eleverne taler blandt andet om, hvordan skolegården (som den er nu) ikke taler så meget til de store elever, mens et bibliotek ville tilbyde dem et sted med lidt mere ro, hvor de kan slappe af i pauserne, frem for i gården, hvor der er meget larm og leg. Det store fokus på det fysiske og materielle aspekt ved at gå i skole, leder os til at forstå, at deres fællesskaber i høj grad gøres i samspil med de fysiske rammer og artefakter, og at der dermed eksisterer et vekselvirkende forhold mellem elevernes fællesskaber og deres omgivelser.

7.3.3 Medbestemmelse og relationer

Om relationer

Af vægavisen fra fremtidsværkstedet (Bilag 2), fremgår det tydeligt, hvordan mange af elevernes drømme er fokuseret mod fællesskabet. Med dette mener vi, at elevernes sedler i vidt omfang har et bredere sigte end blot eleverne i LOB. De drømme, de har for skolen, er i høj grad drømme, der vil have betydning for andre klassetrin også - hvis ikke hele skolen. Det gælder også for ovennævnte eksempler om det fysiske miljø. Det peger derfor på, at eleverne er orienteret mod både deres egne fællesskaber, men også mod andre fællesskaber på skolen. Ved at anskue dette gennem Haraways metafor for verden som kompostbunke, hvori vi alle er del af de samme processer af at blive til med hinanden (Haraway, 2021), kan vi begynde at forstå elevernes 'udadvendte' blik. Metaforen bygger nemlig på en relationel ontologi, der som nævnt, har fokus på relationer som vidensobjekt (jf. afsnit 6.2).

Alminde og Warmings (2023) relations- og kontekstbaserede børnesyn bliver også relevant her, da de tager afstand fra mere individualiserende børnesyn. Deres børnesyn understreger netop nødvendigheden af at forstå børn igennem deres den kontekst de indgår i af forbundne relationer og fællesskaber, fordi den er med til at definere børns deltagelsesmuligheder.

De tre grupper i fremtidsværkstedet ender med at bygge modeller af skolegården og af indretningen indendørs (bibliotek og luksus-WC), hvilket er fælles rum for hele skolen. Det kan derfor tolkes som et ønske om at finde på gode løsninger, der kan have betydning for flere end

dem selv. Nogle af eleverne giver i særlig grad udtryk for vigtigheden af det relationelle aspekt ved at gå på Børne U.N.I i drømmefasen. Her fremhæver vi et par af sedlerne:

“At cykle en tur med en ven, hvor vi griner og snakker.”

“Skolen er ikke det samme uden de lærere, der er her.”

“At klasserne var mere personlige.” (Bilag 2)

Sedlernes budskab kan tolkes på mange måder, og det er også vigtigt at understrege, at de kommer fra forskellige børn med forskellige 'situeretheder', hvorfor der kan være mange årsager til, at de har skrevet disse drømme ned. Fælles for dem er dog, at der i drømmene ligger et element af at forbinde sig selv til andre. Her gælder det både klassekammerater og en ven, men også lærerne. Lærernes betydning for elevernes skolegang er selvfølgelig stor og har betydning for oplevelsen af at gå i skole, men omvendt er elevernes tilstedeværelse og deltagelse i skolegangen også helt essentiel for lærernes virke. På denne måde kan relationen mellem elever og lærere forstås lidt som en symbiose.

Om medbestemmelse:

Elevernes drømme handler om mere end de fysiske rammer. De handler nemlig også meget om medbestemmelse og indflydelse på deres skolegang og dagligdag. Dermed bekræfter vores undersøgelse altså den nationale undersøgelse, Børnerådet (2024) har foretaget, der viser, at elever i 7.-9. klasse ønsker sig mere medbestemmelse. Vi ser det i sedler, der handler om oprettelse af et elevråd, inddragelse i at planlægge lejrskole, mere indflydelse på skemaet og de forskellige fag, de har i undervisningen. Der er også drømme om flere fælles aktiviteter såsom skolebal, månedlige koncerter og flere cykelture (Bilag 2).

Hvis vi anskuer drømmene om medbestemmelse med afsæt i praksisfællesskaber, peger de potentielt set på et behov for yderligere deltagelsesmuligheder. Drømmene kan forstås som elevernes ønske om at blive involveret i det store praksisfællesskab, der er hele BørneUNI, i en grad hvor de kan være med til at præge både de fysiske rammer, skemaet og hvilke sociale aktiviteter, der bliver planlagt. Det fremgår, at eleverne ønsker del i dette ansvar, når de taler om eksempelvis et elevråd, der ville kunne tale elevernes sag overfor ledelsen, så måske er det

også et udtryk for, at de ønsker en stærkere position i praksisfællesskabet og dermed en anden slags deltagelse?

Det er dog ikke helt oplagt at beskrive denne slags deltagelse med Wengers deltagelsesbegreb (Wenger, 2004), eftersom elevernes deltagelse i det store praksisfællesskab, må betegnes som fuld deltagelse uanset, hvor megen indflydelse de har på deres skolegang. Selv uden direkte indflydelse, vil de stadig være fuldt ud deltagende i praksisfællesskabet - de vil stadig have et fælles repertoire, fælles virksomhed og gensidigt engagement i det at gå på Børne U.N.I. i kraft af den skolegang, de oplever og har oplevet med deres kammerater.

I stedet tilbyder Biesta (2010) et perspektiv på dette. Han beskriver nemlig, hvordan børn gennem deltagelse i demokratisk praksis erfarer og udvikler deres politiske væren (jf. afsnit 3). Med dette perspektiv, kan elevernes drømme om mere indflydelse og medbestemmelse, forstås som et udtryk for, at de ikke føler, de får tilstrækkelig mulighed for at handle som aktive subjekter i skolekonteksten. Vi kan også forstå det som et ønske om i højere grad at 'gøre skole' sammen med de voksne – hvor lærere/ledelse og elever har et mere jævnbyrdigt forhold og hvor de, med Haraways begreb, bliver-til-med hinanden (Haraway, 2021). At blive-til-med hinanden er også en måde at gøre hinanden kapable på, og dermed styrke hinandens forudsætninger for at klare sig igennem den komplekse tilværelse som livet i dag kan være. På denne måde tilbyder Haraway os en mere relationelt orienteret måde at anskue forholdet mellem elever og lærere/ledelse på. En måde, der åbner op for at se eleverne som mere ligeværdige.

7.3.4 Delkonklusion: Hvad drømmer eleverne om?

I dette afsnit har vi undersøgt, hvordan elevernes drømme i fremtidsværkstedet ikke blot er tilfældige forestillinger om fremtiden, men situerede udtryk for deres behov og ønsker i den konkrete kontekst i hverdagen på Børne U.N.I. Ved at tage afsæt i deres stemmer og arbejde med både materielle, fysiske og relationelle perspektiver, har vi fået et indblik i, hvordan eleverne forholder sig til deres fysiske omgivelser og fællesskaber, og hvilke ønsker, de har for dem. Drømmene handler ikke om vilde utopiske fantasier, men om konkrete forbedringer og ønsker om mere fællesskab og relationer, der er tæt forbundet med elevernes erfaringer og

oplevelser i skolen og hverdagens fællesskaber og udspringer af, hvad eleverne allerede ved, har oplevet og savner.

De fysiske rammer fylder meget for eleverne, det gælder bedre toiletter, en bedre skolegård og ønsket om et bibliotek. Det viser, at eleverne orienterer sig relationelt mod de fysiske rammer som vigtige for deres fællesskaber, og at de drømmer om forbedring af disse, fordi de tilbyder dem rammer om deres fælles aktiviteter. Samtidig udgør de fysiske rammer grænseobjekter, der understøtter, at eleverne kan mødes på tværs af relationer, grupper og praksisfællesskaber og sammen skabe nye fællesskaber.

Drømmen om bedre toiletforhold samt ønsket om et bibliotek viser, hvordan elevernes drømme udspringer af konkrete, hverdagsnære behov og kritik af deres nuværende fysiske skolemiljø - og at de derfor ønsker sig noget bedre. Drømmene om medbestemmelse kan tolkes som et behov for at blive hørt og taget alvorligt i den hverdag, de er i i skolen. Det peger på et behov for et mere lige magtforhold i skolehverdagen, hvor eleverne har mere indflydelse – potentielt set, fordi de ikke føler, de bliver behandlet som aktører med vigtige perspektiver.

Elevernes fokus på fællesskab og relationer leder os til at forstå deres drømme som udtryk for ønsker om at indgå i et tættere 'samarbejde' om at gøre skole. Noget vi kan forstå med Haraways begreb at blive-til-med hinanden i skolen og herigennem gøre hinanden kapable (Haraway 2021).

8. Diskussion

Vores empiri og ovenstående analyse viser, at eleverne i LOB gør deres fællesskaber og deltagelse gennem forhandling, sprog og aktiviteter i relation til de fysiske rammer og hinanden. Eleverne indgår i et landskab af praksisfællesskaber, der både tæller hele skolen, men også LOB og mindre fællesskaber internt i klasserne, hvori forskellige praksisser udfolder sig. I dette afsnit vil vi først kort opsummere nogle af vores centrale fund, inden vi går videre med en diskussion af, hvordan vi ud fra vores forståelse af elevernes deltagelse i praksisfællesskaber på Børne U.N.I., kan diskutere dominerende børnesyn og dermed give nye perspektiver på børns position i samfundet?

8.1 Eleverne gør fællesskaber - en opsummering

Eleverne i LOB forhandler i flere tilfælde med hinanden i forhold til, hvordan en bestemt aktivitet skal udfolde sig. Det kan eksempelvis være i aktiviteter, som dem ved bordtennisbordet, hvor en drengegruppe forhandler spillets regler på plads og på denne måde bliver enige om, hvordan de skal gøre deres fællesskab. Dette er et eksempel på et mindre praksisfællesskab i et større landskab af praksisfællesskaber (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015), hvor der i hvert lille praksisfællesskab eksisterer forskellige sæt spilleregler og forudsætninger. Vi kan beskrive det som forskelle i det gensidige engagement, det fælles repertoire og den fælles virksomhed (Wenger, 2004).

Vi ser også, hvordan deltagelse i praksisfællesskaberne kan være forskellig og variere i forskellige praksisfællesskaber for den samme person. Det er således muligt at have en mere perifer deltagelse i ét praksisfællesskab, mens man har fuld deltagelse i et andet (Wenger, 2004). Hierarkier og de mere strukturelle rammer, har også betydning for, hvilke muligheder for deltagelse eleverne har. For eksempel ser vi et tydeligt hierarki mellem de to klassetrin i vores fremtidsværksted, der udelukker 6. klasserne i en af processerne, hvor 7. klasserne tager styringen (jf. afsnit 7.2.1), mens de strukturelle rammer i forhold til, hvordan eksempelvis undervisningen foregår, giver mulighed for, at eleverne kan deltage på måder, der passer til deres individuelle behov (jf. afsnit 7.2.3).

Det er ikke kun med hinanden, at eleverne gør deres fællesskaber, det er også i høj grad med de fysiske rammer og andre materialiteter, at de indgår i deres praksisfællesskaber. Her kan vi

med fordel anvende Haraways perspektiver, for at beskrive betydningen af kroppe, materialiteter og relationer (2021 & 2024). De fysiske rammer har tilsyneladende stor betydning for eleverne. Det udtrykker deres drømme fra fremtidsværkstedet, og det er fremtrædende i vores feltobservationer, hvor bordtennisbordet er et godt eksempel på, hvordan et objekt opnår stor betydning for eleverne og danner ramme om flere forskellige praksisfællesskaber i deres hverdag. Haraways forståelse muliggør, at vi kan anskue bordtennisbordet som en materiel aktør med agens, der er med til at forme elevernes dagligdag og deres indbyrdes relationer (Haraway, 2024). Således udgør bordtennisbordet også en ramme om flere af elevernes praksisfællesskaber. Kroppene og deres 'situerethed' skinner igennem idet, at ikke alle har lige adgang til fællesskaberne. Deltagelse (og viden) vil nemlig aldrig være neutral, den vil altid være formet af konkrete positioner, relationer og kroppe (Haraway, 2024). Dette ser vi eksemplificeret i hændelsen med fri grupperdannelse, hvor en elev bliver ekskluderet, muligvis på grund af hendes position og relationer til de andre.

Med de ovenfor beskrevne fund og vores børnesyn (jf. afsnit 4.2), kan vi nu åbne op for en diskussion af, hvilken effekt et mere anerkendende børnesyn kan have. Ved at anskue Børne U.N.I som et mikrokosmos (Wedlock, 2023), hvori elevernes hverdag udfolder sig og hvor de i fællesskab bliver-til-med hinanden, kan vi desuden trække denne diskussion op på et bredere og mere samfundsorienteret plan. Med dette udgangspunkt vil vi, i det følgende, løfte blikket fra skolekonteksten og diskutere, hvilken betydning et anderledes børnesyn kan have for børns position i vores samfund.

8.2 "Ikke mindre værd" – børn som situerede vidensaktører

Haraway (2024) skriver ikke decideret om børn, men med hendes feministiske afsæt og situeret viden som begreb, bliver det alligevel muligt at formulere et børnesyn, der er informeret af hende. Som beskrevet i afsnit 4.1.1 ligger der i begrebet en opfordring til at anerkende, at al viden er situeret – det gælder børns såvel som voksnes – og at den udspringer af konkrete kropslige og relationelle positioner (Haraway, 2024). I denne forståelse ligger der dermed også en anerkendelse af, at børns viden ikke er "mindre værd" - den er blot situeret i deres erfaringer, kroppe, hierarkier og praksisser. Med dette in mente, er vi dermed som

voksne også nødt til at tage børns perspektiver alvorligt, selv når vi ikke forstår den viden, de udtrykker, fordi den ikke altid udtrykkes verbalt.

Viden anses som typisk som legitimerende i vores samfund og er ofte en vigtig faktor i forhold til at blive hørt, hvilket formentlig bidrager til, at børns stemmer ofte underkendes, fordi “de har mindre viden”. Når vi anskuer al viden som situeret, udviser vi dog en af de markante forskelsmarkører mellem børn og voksne, som der ofte fokuseres på i forhold til børns deltagelse i samfundet; nemlig forskellen i hvor vidende vi er. Hvis vi accepterer dette mere lige forhold mellem alle menneskers viden som en præmis i et alternativt børnesyn, kan vi i stedet vende os mod problematikken i at anskue børn som “ufærdige”.

Som tidligere beskrevet, er Gert Biesta en af modstanderne mod at beskrive børn som “ufærdige”. Biestas blik på børn som subjekter i eget liv (Biesta, 2020), giver børn plads til at agere selvstændigt i en verden i relation til andre. Med dette syn er børn allerede aktører i stand til at tænke, være, vide og handle, hvilket vores empiri også understreger. Eleverne i LOB agerer aktivt i fællesskaber: de forhandler, de deltager på forskellig vis og de forbinder sig med hinanden og med de fysiske rammer, hvilket netop er med til at understrege, at vi i højere grad bør anerkende børn som vidende aktører, i stand til at præge samfundet. Ikke som nogen, der er på vej til at blive det. Ligesom Biesta, mener vi dog ikke, at børn altid skal have ret til alt, da vi stadig er af den opfattelse, at klare rammer er en vigtig del af det at gå i skole og for at kunne deltage i forskellige fællesskaber. Det betyder i højere grad, at eleverne skal have en plads som betydningsfulde medskabere af verden. Dermed er der også grundlag for mere medbestemmelse – noget som vi også hører, at eleverne i LOB efterspørger eksempelvis gennem et elevråd. Med et børnesyn inspireret af developmentalistiske tanker, kunne man her forestille sig, hvordan ledelsen hjælper eleverne med at oprette et elevråd, hvor de bliver tildelt indflydelse af de voksne, så eleverne kan “øve sig i at være demokratiske medborgere”. I kontrast til dette, forestiller vi os ud fra vores børnesyn, noget i retning af, at eleverne får nogen friere rammer til selv at definere, hvordan de kan tænke sig medbestemmelsen på skolen skal se ud.

Hvis vi kobler Haraways perspektiver med Biestas, får vi dermed et børnesyn, der bygger på børn som allerede eksisterende aktører, der deltager, ved og er i relation, og altså ikke som ‘ufærdige’ og ‘fremtidige borgere’. Det er også et børnesyn, der bryder med den traditionelle opdeling mellem kategorierne ‘børn’ og ‘voksne’, når vi anser begge parter som situeret i hver

deres kontekst – forstået sådan, at der dermed ikke er noget hierarki i forhold til eksempelvis viden. Slutteligt er det også et mere relationsorienteret børnesyn, der med Haraways begreb blive-til-med hinanden (Haraway, 2021), indfanger processen, hvor børn gør hinanden kapable (Haraway, 2021) og dermed aktivt gør hinanden mere respons-habile i fællesskaber og relationer.

8.2.1 Mellem formålsparagraffer og praksisfællesskaber

Med det ovenfor beskrevne børnesyn, bliver det muligt at udfordre nogle af de dominerende strukturer i skolen, i lovgivning og i den bredere samfundsdebat som netop bygger på forestillingen om barnet som værende ‘ufærdigt’ og ‘på vej til at blive til noget’ (Biesta, 2010). Frem for at definere barnet ud fra det, det endnu ikke er - altså i tråd med mangeltænkningen om barnet - bør vi definere barnet ud fra det, det allerede er i gang med at blive. Et sådant skifte vil formentlig betyde, at eksempelvis formålsparagraffen i folkeskoleloven burde revideres, fordi den udtrykker et børnesyn, der ser børn som objekter for uddannelse og som ufuldstændige individer. Eftersom uddannelse og skolegang er så reguleret som det er i dag, er politiske beslutninger og strukturer helt afgørende for de vilkår børn og unge lever under i deres hverdag (Biesta, 2013), og derfor ligger en stor del af ansvaret for at skifte børnesyn også i den politiske arena.

Det vil sandsynligvis også betyde et skifte i forhold til at anskue elever i folkeskolen ud fra et *nutidigt* perspektiv fremfor et perspektiv, der bygger på tanker om, hvad børnene skal kunne i *fremtiden*. Vi kan putte dette i kontekst med titlen på Donna Haraways bog fra 2021: At blive i besværet. Besvær er for Haraway ikke negativt, det er blot et vilkår, en forudsætning for livet og altså ikke noget vi skal overkomme eller fikse. I stedet er besvær en invitation til at forholde os til den verden og (nu)tid, vi lever i som sammenvævede væsner i tid og rum. Vi mener, at der med denne anskuelse er grundlag for at diskutere, hvorvidt det giver mening med de fremtids- og målorienterede formuleringer i blandt andet folkeskoleloven (jf. afsnit 2), der dels fremstiller barnet som “ufærdigt”, men også skal sørge for, at eleverne kommer ud af folkeskolen med de “rigtige” færdigheder.

Selvom disse formuleringer skal fungere som en slags retningslinjer for lærernes arbejde med eleverne i skolerne i dag, så foregår rigtig meget af elevernes bliven-til-med hinanden udenfor

de styrede rammer. Som vores empiri viser, indgår eleverne netop i en række processer og fællesskaber med hinanden, der understreger deres situerede viden om verden og hvordan de indgår i den. Spørgsmålet er derfor, om det er nødvendigt, at der udformes fælles nationale retningslinjer for, hvordan elever i skolerne “bør forberedes til livet som voksne”, når de ser ud til selv at klare det med hinanden gennem de måder, de indgår i deres praksisfællesskaber på? Hvis vi hælder til det sidste, vil det unægteligt være gennem et børnesyn, der ser børn som værende situerede, aktive subjekter, i stand til at agere i verden.

Formuleringerne i folkeskoleloven udtrykker en grad af instrumentalisering af uddannelse og skole - altså at skolen bliver et middel til at skabe de “rigtige” borgere – men det bidrager samtidig til en slags topstyring af, hvilken retning børn skal udvikle sig i. Det er et udtryk for et børnesyn, der fremmer det, lovgiverne og politikerne ‘synes’ børnene skal udvikle sig til, fremfor det de er, hvilket negligerer børnenes viden, indtil de har gennemgået “barndommen” og er blevet “voksne”.

Biesta bidrager her med hans kritik af “børn” og “voksne” som naturlige kategorier, da han i stedet ser dem som sociale og politiske konstruktioner (Biesta, 2010). I vores øjne er kategoriseringen “børn” og “voksne” relativt grov, eftersom der findes uendeligt mange forskellige mennesker i begge kategorier – alle situeret på hver deres måde. Vi anerkender, at der findes diverse fællestræk for hver gruppe af mennesker, der gør det muligt og nogle gange oplagt, at putte nogen i en kasse og andre i en anden, men hvis et børnesyn, som det vi præsenterer i dette speciale, skal slå igennem, er vi nødt til at bryde med den skarpe opdeling mellem børn og voksne, og i stedet forstå alle mennesker som situeret i forskellige kontekster.

8.3 Børn som aktører i egen ret – ikke blot i fremtiden

Som vi indledte vores problemfelt med (jf. afsnit 2), så kigges der ofte i børnenes retning, når der skal gøres noget ved demokratikrisen, klimakrisen, biodiversitetskrisen og alle mulige andre kriser. Det sker ofte med afsæt i rationaler som: “det er nutidens børn, der kommer til at skulle leve med effekterne i fremtiden” eller “vi er nødt til at give vores børn de rette redskaber for at kunne imødegå disse kriser”. Disse rationaler er udtryk for børnesyn, der enten anser børn som sårbare mennesker, der skal beskyttes, eller som objekter vi er nødt til at udstyre med de rette redskaber, for at de kan klare sig i fremtiden. Begge dele, mener vi, er udtryk for

en instrumentalisering af børnene som nogen, der kan være løsningen på fremtidens udfordringer, hvis blot de bliver 'udsat' for den 'rigtige' oplæring, hvilket formodentlig placerer et enormt stort forventningspres på børnene. Vi kan ikke sige noget om, hvorvidt børnene oplever dette pres, så derfor er det i højere grad ud fra en kritik af dominerende børnesyn, at vi siger dette.

Fremfor at se dem som instrumenter i fremtidige løsninger på de store kriser, bør vi se børn som nutidige interessante medborgere, der skal have plads til at blive-til-med hinanden og deltage med udgangspunkt i deres 'situerethed'. Vores empiri fortæller os, at eleverne i LOB har mange interessante bidrag, når det kommer til, hvordan det er at gå i skole på Børne U.N.I og hvordan det kunne være bedre, eftersom de er situeret i denne kontekst. Disse bidrag kommer især til udtryk i fremtidsværkstedet, hvor vi giver børnenes kritik og drømme plads til at folde sig ud i konkrete materielle projekter, hvilket understreger, at hvis der skabes plads til børnenes perspektiver, så skal de nok vise sig i reflekterede overvejelser om deres skolegang. Empirien fortæller os ligeledes, at eleverne aktivt indgår i fællesskaber, der hele tiden ser ud til at være med til at forme hinanden og dermed gøre hinanden mere kapable. Vi anskuer dette fund som et argument for, at elever i højere grad bør anerkendes som de aktører, de allerede er, og at de i højere grad bør få mulighed for at handle aktivt i verden i relation til andre (Biesta, 2020).

Dette speciale har vist, hvordan elevers situeret viden kan forstås og sættes i perspektiv ud fra vores voksne, situerede forståelsesramme. Med dette ønsker vi også at gøre det klart, at vi ikke har afdækket alt, hvad der er at afdække, eller at vi har fundet frem til et "rigtigt" eller "bedre" børnesyn. Det vi har afdækket og fundet frem til, er vores partielle perspektiv (Haraway, 2024) som er situeret i os. Vi mener dog, at det børnesyn vi præsenterer i dette speciale, er et, der i højere grad sætter børnene fri af de instrumentaliserede, fremtidsorienterede, individualiserende og 'vidensnegligerende' børnesyn, der dominerer vores samfund i dag.

9. Konklusion

Med afsæt i en feministisk tilgang til vores undersøgelse, har vi gået kritisk til opgaven om at prøve at forstå, hvordan elever i 6. og 7. klasse på Børne U.N.I, gør deres deltagelse i praksisfællesskaber og hvordan deres måder at blive-til-med hinanden på, åbner op for nye perspektiver på børns position i samfundet. Vi har observeret eleverne i undervisning og pauser, for at få indblik i deres hverdag og fællesskaber og herudover har vi gennemført et fremtidsværksted med en mindre gruppe, for at få en dybere forståelse af, hvordan de oplever deres skolegang og hvilke drømme, de har for “drømmeskolen” i fremtiden.

Ud fra vores analyser og observationer i LOB på Børne U.N.I. kan vi konkludere, at eleverne aktivt deltager i og forhandler deres fællesskaber gennem hverdagslige praksisser, forskellige aktiviteter og samarbejde. Gennem deltagelse i forskellige praksisfællesskaber – både i pauser og undervisning – viser eleverne, hvordan fællesskab, deltagelse og relationer bliver skabt, forhandlet og har betydning i øjeblikket. Det er tydeligt, hvordan eleverne bruger mindre praksisfællesskaber til at positionere sig selv ud fra forskelle i fælles repertoire, fælles virksomhed og det gensidige engagement. Dette viser sig eksempelvis i brugen af bordtennisbordet og de forskellige praksisfællesskaber det danner ramme om.

Vi har set, hvordan deltagelse tager mange former og ikke nødvendigvis kræver fuld tilstedeværelse eller synlig aktivitet. Legitim perifer deltagelse, som eksempelvis lommesejlerne i fremtidsværkstedet eller brugen af fidgets i undervisningen, viser, at børn kan engagere sig på måder, der måske ikke umiddelbart genkendes i voksenlogikker, men som alligevel har stor betydning for deres deltagelse og position i fællesskabet. Vores observationer viser desuden, hvordan hierarkier kan udgøre barrierer for deltagelse og dermed ende ud i eksklusion, hvilket især bliver tydeligt i en skolekontekst med sociale hierarkier.

Elevernes drømme og udsagn i fremtidsværkstedet viser desuden, at deres drømme for Børne U.N.I og blik på fremtiden er tæt forbundet med konkrete og situerede erfaringer fra deres hverdag. De drømmer ikke i abstrakte idealer, men i relation til behov, de oplever dagligt i deres skolegang – som bedre toiletforhold, at have et bibliotek og flere muligheder for fællesskab. De fysiske rammer, og de muligheder for udfoldelse de tilbyder, står således

meget centralt i elevernes bevidsthed, mens de samtidig fungerer som ligeværdige materielle aktører i den praksis, eleverne gør deres fællesskaber med.

På tværs af de tre analysedele fremgår det tydeligt, at børns viden og erfaringer er situerede og væsentlige, og at de i praksis deltager i komplekse demokratiske processer – både med og uden voksnes indblanding. Vi anlægger et børnesyn, der frem for at se børn som ufærdige individer, anerkender dem som allerede deltagende og kapable aktører i en verden præget af de relationer de indgår i - både med hinanden og deres fysiske omgivelser. Med et sådant børnesyn bliver det muligt at gentænke nogle af skolens rammer, strukturer og fællesskaber. Det indebærer blandt andet at give plads til børns egne måder at gøre skole og fællesskab på – og at forstå dem som medskabere af det, de er, snarere end som kommende borgere i samfundet.

Vi har med dette speciale ikke fundet nogen fuldendte svar på, hvordan vi eventuelt kan gøre op med dominerende børnesyn, der anser børn som “ufærdige objekter”. Det har dog heller ikke været hensigten. Vi peger i stedet på, at de tiltag, der skal tages, formentlig skal tages på et højere plan end ude på skolerne, eftersom børnesynet er stærkt præget ‘oppefra’, eksempelvis i formålsparagraffen i folkeskoleloven. Vi mener, at vores undersøgelse fremhæver eleverne på Børne U.N.I. som engagerede aktører, der er aktivt involveret i at blive-til-med hinanden gennem blandt andet deres praksisfællesskaber, hvorfor det ikke giver mening at anskue dem som instrumenter i løsningen af fremtidens udfordringer.

Det er ikke et fuldt ud dækkende billede af hverken elevernes hverdagspraksis, deres drømme for fremtiden eller synet på børns position i samfundet, vi her fremstiller, men det er et bidrag til et felt. Der er mange aspekter, vi ikke har foldet ud, som også er relevante for at forstå dette relativt komplekse felt, men vi håber, at vi med vores bidrag, alligevel kan pege i en retning eller inspirere andre til at forfølge nogle af de samme tanker. Om ikke andet, så er håbet, at vores fremstilling af eleverne på Børne U.N.I. viser, hvordan eleverne også er vidende, tænkende og aktivt deltagende - præcis ligesom alle andre mennesker.



BØRNE U·N·I
UDSYN NÆRVÆR & INDSIGT

10. Hvad vi lærte af jer – om fællesskaber i LOB på Børne U.N.I

Kære LOB. Tusind tak fordi vi måtte komme og være med i jeres hverdag. Det var så fedt at få lov til at følge jer både i timerne og i pauserne – stille spørgsmål, spille lidt bordtennis, hænge ud og bare snakke med jer. Også stor tak for at så mange havde lyst til at deltage i vores workshop om “fremtidens drømmeskole - Børne U.N.I 2050”. Vi kunne ikke have jer alle med, men det var inspirerende at høre jeres idéer og drømme. Vi har skrevet en opgave om jeres fællesskaber og alt det, I og de voksne gør for at skabe en god skolehverdag med hinanden. Her i artiklen har vi samlet nogle af de ting, vi synes var allermest interessante og inspirerende - og som vi har lært noget af. Vi håber, at I har lyst til at læse med.

– Anders Karl Madsen & Katrine Thorning, 2/6/2025.

Bordtennisbordet

Der er et sted i LOB´s fællessrum, hvor der næsten altid sker noget – og det er ved bordtennisbordet!

Det er ikke kun et sted, hvor man spiller med bat og bold – det er også et sted man hænger ud, pjatter, opfinder nye regler, får lidt sved på panden og måske vigtigst af alt:

Man er en del af fællesskabet.

På et tidspunkt blev Anders - “den voksne og udefrakommende” inviteret med ind i bordtennisspillet. En drøm gik i opfyldelse!

Lige siden han trådte ind i LOB, havde han håbet at få mulighed for at spille. Og så skete det: “Skal du ikke være med Anders?”

Det spørgsmål ændrede pausen for Anders, som blev inviteret med i spillet rundt om bordet. Bolden fløj. Alle grinede. Og tro det eller ej – **Anders kom i finalen og vandt!**

Anders startede som én, der bare sad og så til - sådan lidt på sidelinjen. Det kalder vi i vores opgave for “legitim perifer deltagelse”, hvor man er med på sin egen måde uden at være midt i det hele. Men

pludselig blev han inviteret med, og så var han med i spillet – med “fuld deltagelse”.

Det viser noget ret vigtigt. At bordtennis-fællesskabet er åbent og imødekommende. Der er plads til både dem, der kigger på og dem, der spiller. Det er helt ok - og man kan skifte imellem de forskellige måder at være med på.



Vi har set, hvordan bordtennisbordet samler jer på tværs af både 6. og 7. klasse og bliver et sted, hvor opdelingen mellem klasserne forsvinder. Men det er også et sted, hvor man kan spille bordtennis på mange forskellige måder, med særlige regler og i mindre fællesskaber.

Ved bordtennisbordet lærer I hinanden at kende – I kan være med på hver jeres måde, og I kan grine sammen, uanset hvem der vinder eller taber.

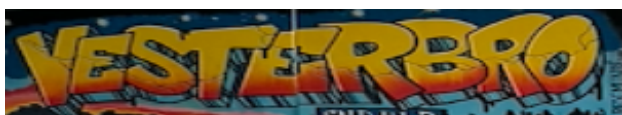
Måske er det netop derfor, at bordtennisbordet ser ud til at betyde så meget i jeres hverdag. For det handler ikke kun om at være god til bordtennis – **det handler om at være med!**

Fun fact: Vidste du, at bordtennis faktisk er en af de mest inkluderende sportsgrene i verden? Det bliver spillet af alle slags mennesker! Det er en aktivitet, hvor tempoet, reglerne og banen nemt kan tilpasses, så alle kan være med - præcis som I gør i pausen, når I spiller rundt om bordet med forskellige typer regler. Så næste gang du står med battet i hånden, så husk: Du spiller en spil, der bringer mennesker sammen over hele verden.

Et rummeligt fællesskab i undervisningen

Der er engelskundervisning i gang og tavlen er fyldt med ord. Læreren forklarer, hvordan man bruger dem. Alle kigger frem – det er roligt, og der er fokus i rummet. Der er nogle hænder, som har travlt. En pige sidder og drejer stille på en spiral mellem fingrene. En anden klikker let på en fidget-terning. En tredje trykker lidt på et blødt squeezey-æg.

Eleverne ligner måske nogen, der ikke følger med – men det gør de – ingen tvivl om det. Der er bare lidt mere gang i hænderne end hos andre, men fokus er samlet omkring det faglige på tavlen.



Senere samme dag fortæller en anden elev fra LOB, at på Børne U.N.I er der plads til, at man kan have en dårlig dag. Så må man gerne lige gå lidt ud – og komme ind igen, når man er klar. Det giver ro, og det gør det lettere at være med.

Vi synes det er ret sejt, at I giver hinanden plads i undervisningen. Måske handler læring ikke kun om at sidde stille og række hånden op. Måske handler det også om at finde sin egen måde at være med på - og at alle måder tæller.

I viste os, at man godt kan være koncentreret, selvom man trykker lidt på noget blødt, klikker med en fidget eller vender en spiral mellem fingrene. Det vigtige er ikke, hvordan man sidder – men at man er med!

Fun fact: Vidste du, at forskere har fundet ud af, at fidget-legetøj kan hjælpe hjernen med at holde fokus - især når man skal lytte længe. Det er lidt som om, at hænderne holder kroppen i gang, mens hjernen arbejder. Nogle mennesker bruger også fidgets til møder.

Fremtidsværkstedet og luksustoiletter.

Det hele startede med en lille gul seddel i fremtidsværkstedet. På den stod der: *“Toiletterne er ulækre”*, hvilket flere var enige i.

Senere i drømmefasen dukkede en ny seddel op: *“Luksus WC”*. Og så gik det løs! I byggefasen blev der samlet karton, lim og legoklodser, og der blev gået *“all in”* på at få bygget et luksus-WC. Det blev præsenteret for de andre med ord som sædevarme, duftlys, massage – og ja.... spuling bagi!

Der blev nikket igen – ikke bare fordi det lød sjovt, men måske fordi mange faktisk følte det samme?



Så hvad handler drømmen egentlig om? Drømmen om luksustoilet var måske en måde at sige noget vigtigt på:

- Vi vil egentlig bare gerne have toiletter, man har lyst til at bruge.
- Toiletter skal være rene, rare og til at holde ud.

Og måske er det lige det, drømme er gode til: at gøre det nemmere at sige noget, der ellers kan lyde lidt fjollet eller er svært.

Fun fact: Vidste du, at der findes toiletter i Japan, som kan spille musik, har varme i sædet, sprøjte vand og endda tale til dig? De kaldes "smarte toiletter" - og nogle af dem har over 30 forskellige funktioner! Så ideen om et luksus-WC med massage og røvsyl, som blev bygget i fremtidsværkstedet, finder man faktisk allerede nogle steder i verden.

I ved noget – og gør noget!

Noget af det vi har lært ved at være sammen med jer er, at I ikke bare går i skole – I er medskabere af hverdagen på Børne U.N.I. og af jeres egen skolegang. I tager jer af hinanden - både i timerne, pauserne og når I drømmer jer ind i fremtidens skole. I har idéer, erfaringer og viden, som bør tages alvorligt. Jeres måder at være på i skolen viser, at I er vigtige – ikke bare i fremtiden men lige nu!

Nogle voksne tænker stadig, at børn først skal uddannes inden de kan få lov til at deltage i verden og blive hørt. Men I gør jo allerede, tænker allerede, ved allerede og

drømmer allerede - ligesom alle andre mennesker. I er hver dag er med til at gøre skolen – og verden – til det den er.

Tak for alt det, I har delt med os. Vi håber, at I fortsat vil gøre, som I plejer at gøre i jeres fællesskaber i LOB og på resten af Børne U.N.I. I er nemlig super vigtige for hinanden, skolen og fællesskabet!

Mini-quiz:

Hvad mener Anders og Katrine, når de siger, at "Børn er vigtige – ikke bare i fremtiden, men lige nu?"

- A. At børn skal bestemme det hele
- B. At voksne ikke betyder noget
- C. At børn allerede bidrager med idéer, handlinger og fællesskab og at vi skal tage dem alvorligt.

Hvad kan fidgets hjælpe med i undervisningen?

- A. At lave larm i klassen
- B. At holde fokus og koncentration
- C. At gøre undervisningen sværere

Hvorfor tror I, bordtennisbordet er et vigtigt sted for fællesskabet i LOB?

- A. Fordi man kun kan spille, hvis man er rigtig god
- B. Fordi det er et sted, hvor alle kan være med, grine og lære hinanden at kende på tværs af 6. og 7. klasse
- C. Fordi lærerne elsker at spille bordtennis

11. Litteraturliste

Alanen, L. (2011). Critical Childhood Studies? *Childhood*, 18(2), 147–150.

<https://doi.org/10.1177/0907568211404511>

Alminde, S. (2020). At passe på børnene imellem alle de voksne. I: K. E. Petersen & L. Ladefoged (Red.), *Forskning med børn og unge: etik og etiske dilemmaer* (s. 211-221). Hans Reitzel

Alminde, S., & Warming, H. (2020). Future workshops as a means to democratic, inclusive and empowering research with children, young people and others. *Qualitative Research*, 20(4), 432–448. <https://doi.org/10.1177/1468794119863165>

Biesta, G. (2010). How to Exist Politically and Learn from it: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education. *Teachers College Record*, 112(2), 556–575.

Biesta, Gert. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund*. KLIM.

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104

<https://doi.org/10.1111/edth.12411>

Biesta, G. (u.å.). *Gert Biesta – Professor of Public Education*. Hentet 27. Maj 2025 fra:

<https://www.gertbiesta.com/>

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Toward an Epistemology of the Hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 243–257. <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9164-0>

Bundgaard, H & Mogensen, H. (2018). Kapitel 4: Arbejdet med det etnografiske materiale. I: H, Bundgaard, H. Mogensen & C. Rubow (Red.), *Antropologiske projekter: en grundbog* (1. udg.). Samfundslitteratur.

Bønnelycke, J., Mariegaard, S., & Zhou, C. (2024). Bæredygtige fremtider skabt af børn og unge gennem fremtidsværksteder. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 8(2), 5-14.

<https://doi.org/10.7146/fppu.v8i2.150371>

Børne U.N.I. *Børne U.N.I.* Hentet 27. maj 2025 fra: <https://borneuni.dk/>

Børnerådet. (2024). *Medbestemmelse i undervisningen: Evaluering*.

https://www.boerneraadet.dk/media/k4rh1ts2/medbestemmelse-i-undervisningen_a4_digital_webtilgaengeligg.pdf

Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research*, 36(4), 273-290. <https://doi.org/10.12759/hsr.36.2011.4.273-290>

FN. (1989). *Børnekonventionen*. Hentet 27. maj 2025 fra:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2016/2>

Folkeskoleloven. (2024). *Lov om folkeskolen, LBK nr. 989 af 21. juni 2024*. Hentet 29. maj 2025 fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989>

Friskoleloven. (2018). *Lov om frie grundskoler (Friskoleloven), LBK nr. 1111 af 18. september 2018*. Hentet 29. maj 2025 fra: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/1111>

Gleerup, J., & Egmose, J. (2022). Fremtidsværkstedet som metode til erkendelse og forandring: Metodologiske erfaringer med kritisk utopisk aktionsforskning. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 4, 55–74.

Haraway, D. (2021). *At blive i besværet: Om at skabe slægt i Chthulucæn*. Mindspace.

Haraway, D. (2024). *Situeret viden: Videnskabsspørgsmålet i feminismen og det partielle perspektivs forrang*. Mindspace.

Hedegaard, M. L. L. (2024a). *Towards a childist theory of democratic dannelsen: An argument for the radical potential of more age-inclusive scholarly imagination*. Aarhus University.
<https://ebooks.au.dk/aul/catalog/book/514>

Hedegaard, M. L. L. (2024b). Rethinking the democratic role of education through childism. *Childhood and Philosophy*, 20, 1-29.
<https://doi.org/10.12957/childphil.2024.82252>

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation: Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. & Wenger, E (2003). *Situeret læring – og andre tekster* (7. oplag). Hans Reitzel.

Lilleskolerne. (u.å.) *Lilleskoler og skoleliv*. Hentet 27. maj 2025 fra:
https://lilleskolerne.dk/lilleskoler_skoleliv

Mogensen, H. & Dalsgaard, A. L. (2018). Kapitel 10: At være til stede: Deltagelse og observation. I: H. Bundgaard, H. Mogensen & C. Rubow (Red.), *Antropologiske projekter: en grundbog* (s. 163-179). Samfundslitteratur.

OECD. (2018). *The Future of Education and Skills*. Hentet 27. maj 2025 fra:
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

Petersen, K., & Ladefoged, L. (2020). Indledning. I: K. E. Petersen & L. Ladefoged (Red.), *Forskning med børn og unge: etik og etiske dilemmaer* (s. 13-20). Hans Reitzel

Rubow, C., Fritsch, E. & Ahl, S. I. (2018). Kapitel 3: Feltnoter: den foreløbige skrivnings håndværk. I: H. Bundgaard, H. Mogensen & C. Rubow (Red.), *Antropologiske projekter: en grundbog*, (s. 55-71). Samfundslitteratur.

Schwartz, I., & Warming, H. (2023). Børnesyn og inddragelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2023(1), 18–29.

Skole i morgen. (u.å.). Hentet 28. maj 2025 fra: <https://skoleimorgen.dk/>

Undervisningsministeriet. ICCS 2022. Hentet 27. maj 2025 fra: <https://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersogelser/iccs/iccs-2022>

Warming, H. (2011). *Børneperspektiver - Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag.

Warming, H., Kampmann, J. & Rasmussen, K. (2017). Afslutning: børneperspektivet. I: J. Kampmann, R. Rasmussen & H. Warming (Red.), *Interview med børn* (s. 221-231). Hans Reitzels Forlag.

Wedlock, L. (2023). Inspecting and influencing the microcosm – a case study of inner city high school spaces in Bristol. *Buckingham Journal of Education*, 4(1), 43-49
<https://doi.org/10.5750/tbje.v4i1.2140>

Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Hans Reitzel.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). A framework. I E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (Red.), *Learning in Landscapes of Practice* (s. 13–30). Routledge.

12. Bilag

Bilag 1: Drejebog Fremtidsværksted

Bilag 2: Vægavis