

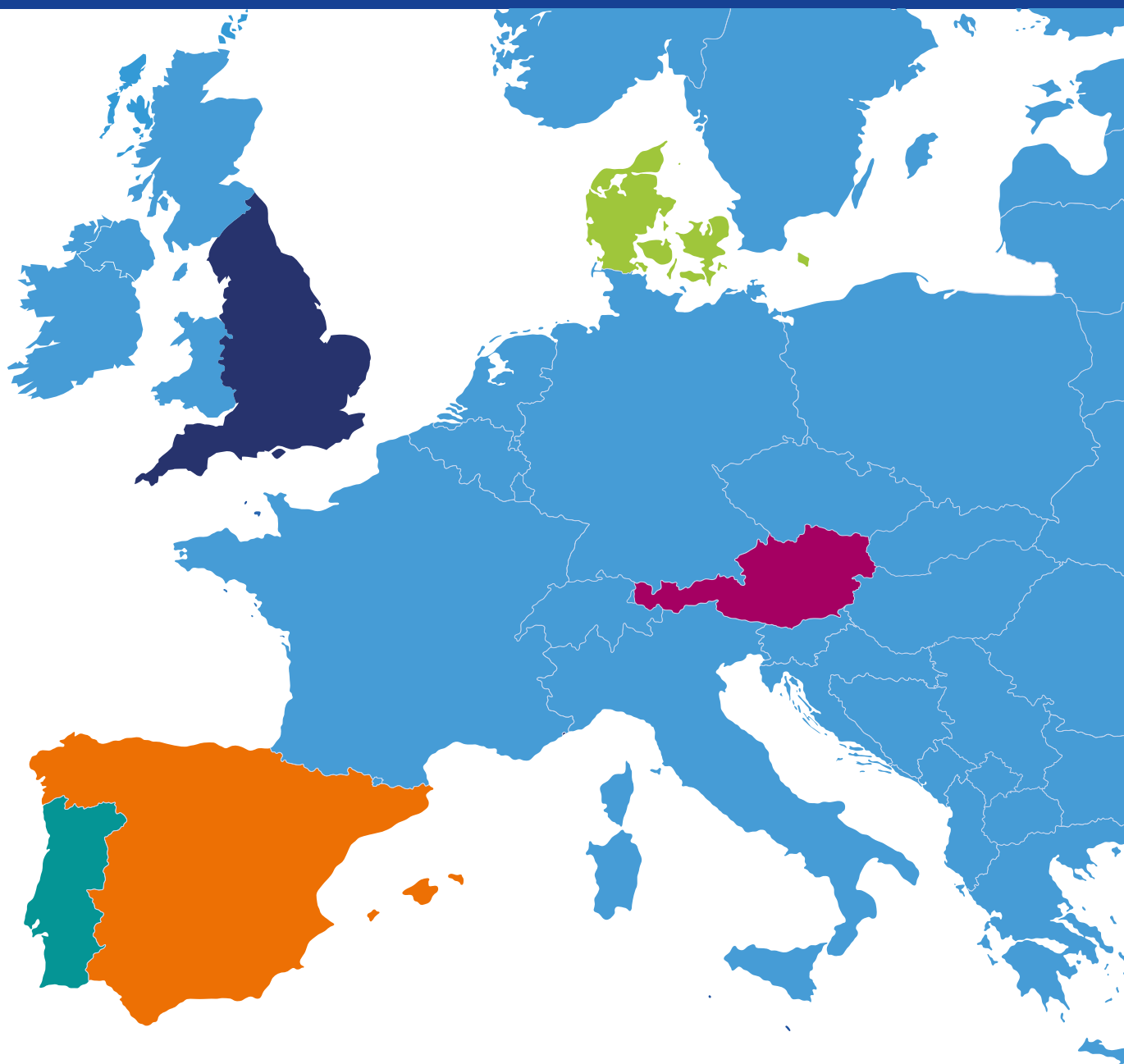


Med støtte fra EU's
Erasmus+-program



Reaching the 'hard to reach': Inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue

Redegørelser af udviklingerne i de fem landes netværk



Ideerne, som præsenteres i dette dokument er et resultat af et samarbejde mellem følgende organisationer og mennesker:

Ledende partner for dette dokument: **Algaver Universitet** – Teresa Vitorino and Jorge Santos og University of Manchester – Mel Ainscow (methodological consultant)

Østrig:

Graz Universitet - Barbara Gasteiger-Klicpera, Edvina Bešić, Lisa Paleczek

Volksschule Schöna - Angela Kaltenböck-Luef, Veronika Scher, Martin Zanini, Elisabeth Hofmann-Wellenhof

Danmark:

Aarhus Universitet - Lotte Hedegaard-Sørensen og Hilde Ulvseth

Nivå Skole – Thomas Holberg Wied, Lola Nielsen, Charlotte Koch-Nielsen, Maria Wolfsberg-Johansen, Pernille Bernsen

England:

Southampton Universitet (co-ordinator) – Kyriaki (Kiki) Messiou og Lien Bui

Wordsworth Primary School – Rick Page, Becky Hinton, Leanne Galbally, Vicki Smith, Emma Harvey

Portugal:

Algarve Universitet – Teresa Vitorino og Jorge Santos

AEPROSA - Bruno Miguel Vaz Fernandes, Dilar Maria Rodrigues Martins, Daniela Pereira, Patrícia Palma

Spanien:

Autonoma Universitet i Madrid – Cecilia Simon, Marta Sandoval, Gerardo Echeita

Aldebarán School - Sonia Gonzalez-Lopez, Ana Díaz-García, Isabel Villamor-Pérez, María Antonia Cruz-Minguez

Metodologisk konsulent: Mel Ainscow,
Manchester Universitet, UK

Mange lærere, elever og andre professionelle på de ovennævnte skoler bidrog til projektet. Det er ikke muligt at nævne dem alle, men vi skylder dem alle en stor tak.

De følgende skoler indgik i projektets anden fase og vi vil gerne takke for deres bidrag:

Østrig	Danmark	England	Portugal	Spanien
VS Bertha von Suttner	Kokkedal Skole	Beechwood Junior School	Escola EB1/JI da Lejana	Ceip Antonio Osuna
VS Gabelsberger	Høsterkøb Skole	Hollybrook Infant School	Escola EB1/JI da Conceição	Ceip Federico García Lorca
VS Kalsdorf	Hørsholm Skole	Hollybrook Junior School	Escola EB1/JI de Estoi	Ceip Ciudad de Nejapa
VS Leopoldinum	Humblebæk Skole	Shirley Infant School	Escola EB1/JI da Bordeira	Ceip de las Acacias
VS Viktor Kaplan	Flakkebjerg Skole	Shirley Junior School	Escola EB1/JI de Santa Bárbara de Nexe	Ceip Carlos Sainz De Los Terreros

Southampton, University of Southampton - The Print Centre, May 2020

Design: Gianni Grando

Redegørelser af udviklingerne i de fem landes netværk

Indhold

Præsentation	2
Samarbejdende aktionsforskning	3
Udvikling af netværkerne	4
Oplæring af lærerne	5
Oplæring af elevforskere	5
De fem skolenetværk	6
• Østrig.....	6
• England	8
• Danmark.....	10
• Portugal	12
• Spanien	14
Evaluering	16
Udbredelse	18
Konklusion	19

“ This project has been funded with support from the European Commission, under the Erasmus+ programme, 2017-1-UK01-KA201-036665. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.”



Præsentation

“At nå dem, der er svære at nå: inkluderende svar på diversitet gennem dialog mellem barn og lærer”, et treårigt projekt (2017-2020) startet af EU, som omfatter grundskoler og universiteter i fem lande: Østrig, Danmark, England, Portugal og Spanien.

Projektet havde fokus på en af de største udfordringer, som lærere i hele Europa står overfor, nemlig at inkludere alle børn i undervisningen, særligt de som måske opfattes som “svære at nå”. Det kan eksempelvis være migranter, flygtninge eller elever med funktionsnedsættelser såvel som andre, som risikerer at blive overset. Projektet benyttede

sig af samarbejdende aktionsforskning. Dette krævede, at lærere og elever deltog aktivt som forskningspartnere sammen med kollegaer fra universiteter med det mål at forbedre undervisningen.

Fem skoler blev med støtte fra deres universitetspartnere “primære udforskningsskoler”, det vil sige centre for udvikling og formidling af arbejdet med projektet. Under det første år afprøvede de en ny arbejdsmetode og var med til at forbedre samarbejdet med elever om at udvikle undervisningen. Derefter, i løbet af andet år, forestod de hver især oplæringen af tre lærere fra yderligere fem skoler for at skabe et lokalt netværk. I projektets sidste år udvidede alle 30 skoler tilgangen på deres skoler.

Samarbejdende aktionsforskning

Projektet benyttede sig af samarbejdende aktionsforskning. Dette krævede, at lærere og elever deltog aktivt som forskningspartnere sammen med kollegaer fra universiteter med det mål at forbedre børns deltagelse i undervisningen. Mere specifikt involverede det brugen af ***inclusive inquiry***, en tilgang, der betyder, at tre lærere samarbejder med deres elever om at finde måder at gøre deres undervisning mere inkluderende på. Som forklaret i projektvejledningen omfatter dette tre faser, som alle involverer dialog mellem børn og lærere.

Vigtigst af alt inddrager *inclusive inquiry* nogle elever, som får særlig indblik i forskningsmetoder, som anvendes i projektet til at indsamle klassekammeraternes synspunkter. Dialogen, som dette tilskynder, har fokus på at forbedre undervisningen. Elever og lærere diskuterer, hvad god undervisning er og hvad inkluderende undervisning er. På baggrund af denne diskussion udforsker lærere og elever sammen, hvordan en sådan undervisning ser ud i praksis. De har fokus på at nedbryde de barrierer for deltagelse, der kan identificeres i praksis.

Disse processer understøttes af forskningsviden, som antyder, at skole-til-skole-samarbejde kan styrke individuelle organisationers mulighed for at respondere på elevdiversitet. Samarbejde mellem skoler kan i særlig grad være med til at reducere polariseringen af skoler, hvilket kommer de elever til gode, som er marginaliserede. Der er også evidens for, at når skoler forsøger at udvikle måder at samarbejde på, så kan dette have en betydning for, hvordan lærere opfatter sig selv og deres arbejde. Sammenligninger af metoder mellem forskellige skoler kan også give lærere et nyt syn på elever, der ikke klarer sig godt. På den måde bliver elever, som ikke har let ved at deltage i skolens etablerede rutiner og

rammer, ikke opfattet, som om de "har problemer". I stedet for har lærere en udfordring, som består i at undersøge deres praksis igen for at gøre undervisningen mere fleksibel.

På baggrund af denne forskningsviden forklarer redegørelserne i dette dokument arbejdet med de fem skolars netværk. Selvom arbejdet i store træk fulgte samme mønster, var der små variationer, som skyldtes forskellige nationale politiske forhold og traditioner.

Udvikling af netværkerne

Generelt fulgte udviklingen i hvert land dette mønster:

- Under projektets første år afprøvede tre lærere i hver af de fem primære udforskningsskoler brugen af inclusive inquiry med deres klasser, hvor de fulgte projektvejledningen. Denne startfase blev fulgt af universitetsforskere, der stod i spidsen for udarbejdelsen af evaluerende redegørelser for undervisningsudviklingen. Det førte også til, at der blev etableret ressourcepersoner på hver primær udforskningsskole, som kunne understøtte efterfølgende udviklinger i netværket.
- Under projektets andet år etablerede de primære udforskningsskoler, med støtte fra deres universitetspartnere, et lokalt netværk, der omfattede fem andre grundskoler. Lærertrioer på hver af netværksskolerne blev oplært i at bruge inclusive inquiry og de forskellige forløb på skolerne blev fulgt af universitetsforskere, hvilket førte til yderligere evaluerende redegørelser.

- I løbet af denne periode mødtes lærere i hvert netværk lejlighedsvis for at dele oplevelser og hjælpe hinanden med at løse problemer i arbejdet med inclusive inquiry. Dette førte også til en analyse af, hvilken betydning processen havde på læreres oplevelser og undervisning og på elevernes deltagelse.
- Under projektets tredje år blev skolerne i de fem netværk opfordret til at bruge inclusive inquiry for at understøtte deres forsøg på at skabe forbedringer. Derudover blev projektets resultater og de materialer, der blev udarbejdet i forbindelse med dem, delt blandt de fem lande.

I det følgende beskrives, hvordan lærere blev introduceret til at arbejde med inclusive inquiry og ligeledes måden, hvorpå elevforskere blev instrueret. Dette følges af en kort redegørelse for netværkene i hver af de fem lande og illustrative redegørelser af, hvad der foregik på skolerne. Til sidst følger et sammendrag af, hvad man fandt ud af i løbet af det arbejde, der blev udført på skolerne i hvert netværk.



Oplæring af lærerne

Oplæringen af lærertrioerne på netværksskolerne var baseret på et oplæg af forskere og lærere fra hovedskolen. Dette idékatalog byggede på forskellige metoder og tilgange, som lærere og forskere fra fem lande udviklede sammen på et internationalt møde september 2018.

Idékataloget beskrev, at arbejdet med inclusive inquiry kan bygge på allerede eksisterende måder skolerne arbejder med børns indflydelse og medbestemmelse. Fokus i inclusive inquiry og de tilhørende metoder er at udvikle flere måder at inkludere alle børn i undervisningen, særligt de som opfattes som "svære at nå". Inclusive inquiry blev præsenteret som et eksempel på samarbejdende aktionsforskning, bestående af tre faser: Planlæg, Lær og Analysér. Det blev understreget, at alle tre faser krævede dialog mellem børn og lærere. Faserne indebar hver en serie trin, der alle er vigtige for at lykkes med brugen af inclusive inquiry.

Under oplæringen blev der i hvert lands netværk/land præsenteret et udkast til en metodeguide til inspiration og støtte for skolernes egne projekter. Der blev også præsenteret eksempler fra skoler, der havde prøvet forløbet i de fem lande for at illustrere de forskellige måder, tilgangen kan bruges på.

Oplæring af elevforskere

Arbejdet på skolerne med at introducere børn til at indgå i inclusive inquiry byggede på et idékatalog, som blev udviklet af forskere og lærere fra de fem lande på workshops. Kataloget støttede lærere i at samarbejde med elever i at udforske undervisningen sammen med deres lærere med henblik på at gøre lektionerne mere inkluderende.

Kataloget forklarede, at elevforskernes roller er at:

- indsamle ideer fra deres klassekammerater for bedre at forstå, hvordan lektionerne kan blive mere inkluderende
- arbejde med deres lærere om at planlægge "udforskningslektioner" på baggrund af deres og deres klassekammeraters holdninger til og bud på god undervisning
- observere udforskningslektionerne
- deltage i diskussioner med lærere om, hvordan udforskningslektionerne kan gøres mere inkluderende.

Manualen var opdelt i tre afsnit:

1. Planlægning af oplæringen
2. Oplæringssessioner
3. Indsamling og analyse af informationer.

Pilotarbejdet, som blev udført i de fem lande, der var en del af projektet, gav illustrative eksempler. Det samme gjaldt måderne, hvorpå elevernes roller blev defineret. Det blev understreget, at der er forskellige måder, hvorpå oplæringen kan finde sted. Lærere fik at vide, at de derfor havde en grad af fleksibilitet i forhold til at organisere samarbejdet med elevforskere på deres skole, så det passede til de forskellige skolers praksis.

De fem skolenetværk

I dette afsnit giver vi en kort redegørelse af hver af de fem landenetværks arbejde og illustrative eksempler på det, der skete i skolerne. Som det vil fremgå, havde lokale faktorer, som havde at gøre med national uddannelsespolitik og tidligere erfaringer med skolesamarbejde, en betydning for, hvordan hvert netværk udviklede sig.

Østrig: Uddannelsessystemet i Østrig er relativt centraliseret, og den nationale lovgivning spiller en fremtrædende rolle i skolepolitikken. Netværket omfattede fem skoler i byen Graz og en i et forstadsområde tæt på graz, som alle har et betydeligt antal elever med underprivilegeret baggrund og/eller indvandrerbaggrund. Skolerne havde ikke tidligere haft tradition for at arbejde som en gruppe.

Der blev sendt et brev til skoleinspektørerne før projektet for at redegøre for dets indhold. Der fulgte også projektnyhedsbreve og en forklaring på, hvilke forpligtigelser det omfattede, herunder at det var et krav, at tre lærere fra hver skole skulle deltage i tre oplærings-sessioner, som fandt sted på universitetet. Det forventedes også, at skolerne gav deres skriftlige tilladelse til at deltage, herunder forældrenes samtykke til, at deres børn måtte deltage. Alle skolerne havde elever, som blev kategoriseret som havende særlige uddannelsesmæssige behov, og nogle af de deltagende lærere var specialiseret i specialundervisning eller andetsprog. Uddannelsen af deltagere i projektet tog tre timer og de deltagende lærere fik efteruddannelses-beviser for deres medvirken.

Hvad angår udfordringerne ved at deltage i projektet, meldte skoler om problemer med tid og arbejdsmængde. Det blev også nævnt det, der blev omtalt som "bag lukkede døre-mentalitet", som skulle løses for at bruge inclusive inquiry. Da de involverede skulle reflektere over, hvad der havde fungeret godt, pegede de på følgende faktorer: En støttende skoleinspektør, som synes, at projektet

er relevant for hele skolen, og som sørger for vikarer til de specifikke timer. Lærere, som arbejder godt sammen og er villige til at modtage feedback. Tålmodighed og lærere, som kunne sætte pris på betydningen af at få feedback fra elever.

Følgende eksempel illustrerer udviklingen på de østrigske skoler:

Lærertrioen på en af de østrigske netværksskoler bestod af tre kvinder, som underviste på forskellige klassetrin. Da de havde involveret alle i deres klasser i aktiviteter, hvor de overvejede undervisning og læring, valgte de hver især tre elevforskere, som de anså for at være "svære at nå". Målet var at lære de ni elever til at observere timerne og reflektere over årsagerne til, at nogle elever ikke følger med i timen eller har svært ved at lære.

Der blev præsenteret forskellige strategier for at hjælpe elevforskerne med at indsamle oplysninger. De fik eksempelvis symbolske "forskerbriller", der skulle hjælpe dem med at overveje, hvad det betyder at observere. Eleverne blev også oplært i at observere timerne ved hjælp af forskellige spil. Ved en anden lejlighed så børnene på fotografier af klasseværelser og blev bedt om at diskutere: Ved I, hvilke af disse billeder, der viser personer, som lærer?

I den udforskningslektion blev der undervist i tysk. Målet var at læse og forklare en historie for eleverne for at forbedre deres læse- og skrivefærdigheder. Efter drøftelser med elevforskerne besluttede lærerne at starte timen med at læse og diskutere historien. Derefter skulle der laves "stationer" med forskellige arbejdsskemaer såvel som en station, hvor børnene kunne male og bygge figurerne fra historien. I slutningen af denne arbejdsfase blev der afsat tid til at reflektere over, hvad man havde lært i timen.

Under diskussionen efter den første af de tre timer bemærkede elevforskerne, at alle børnene arbejdede på en meget motiveret og koncentreret måde. De oplyste også, at børnene vidste, hvad de skulle gøre. Et barn nævnte, at det ville være fint at gentage og tale om historien med hele klassen igen, når læreren havde læst historien højt:

Lærer 1: Tænk, hvis det var JERES time nu.

Lærer 2: Har I nogle ideer til, hvad I ellers kunne lave, som ville være sjovt?

Elev 1: At fortælle historien og derefter spørge børnene, hvad historien handlede om.

L2: Åh, at diskutere historien.

L3: Diskutere hvad der sker i historien.

L1: Åh, og bagefter tale om det med hele klassen.

I diskussionen efter den anden udforskningslektion nævnte elevforskerne, at opgaven havde forløbet godt, og at alle eleverne forstod, hvad de skulle gøre. De bemærkede også, at lydniveauet var højt, og at mange børn talte med hinanden.

Efter disse diskussioner blev man enige om, at i den tredje time skulle læreren vise slides for at vise billederne fra historiebogen:

E4: Det er bedre med bogen, for med en lille bog kan man også læse, og når det er så stort, skal man se så meget.

L2: Okay, så læser vi det højt fra bogen igen. Det er godt, at vi diskuterer det nu.

Efter tredje time sagde en af lærerne, at hun havde bemærket, at elevforskerne lod til at koncentrere sig, selvom de hørte historien for tredje gang. Læreren, som underviste den time, mente at efter at have hørt historien for tredje gang (fordi hun var en forsker), forstod en af elevforskerne, som havde svært ved tysk, nu endelige, hvad historien handlede om, fordi hun kunne besvare specifikke spørgsmål om historien. Dette fik elevforskerne og lærerne til at konkludere, at gentagelse ikke nødvendigvis er dårligt, selvom lærerne havde deres forbehold, fordi de tænkte, at det var for kedeligt for eleverne.

Ved slutningen af de tre udforskningslektioner reflekterede elevforskerne og lærerne sammen over, hvad der var kommet ud af deres handlingsforskning. Dette fik dem til at drage følgende konklusioner:

- Det var meget vigtigt at give tilstrækkelig tid til arbejdet ved stationerne.
- Gentagelse af timernes indhold kan være en hjælp og er ikke nødvendigvis kedeligt for eleverne.
- Elever bør have lov til at hjælpe hinanden, hvis de har spørgsmål til indholdet i timen.



England: I England er der en lang tradition for, at skoler indgår partnerskaber for at understøtte deres indsatser for at skabe forbedring. På det seneste har ændringer i den nationale politik omfattet et øget fokus på ideen om at give engelske skoler større autonomi. Dette sker inden for en politisk kontekst, hvor neoliberale politikformer har skabt en øget markedsgørelse i bestræbelserne på at øge kvaliteten i skolerne; noget som næppe er gavnligt for ideen om samarbejde mellem skoler. Det betyder, at skoler bliver finansieret direkte af staten i stedet for en lokal myndighed. Disse skoler kaldes akademier, og de er almindeligvis forbundet i sammenslutninger med flere akademier, dvs. grupper af skoler, der skal yde gensidig støtte.

Det engelske netværk bestod af seks skoler i byen Southampton, som alle var med i en sådan sammenslutning. Skolerne er beliggende rimelig tæt på hinanden, så kontakten mellem dem er relativ ubesværet. Eleverne på den primære udforskningsskole kommer fra en alsidig befolkningssammensætning, og skolen arbejder med at finde frem til, hvordan alle børn inkluderes i læringsprocessen. En af skolens erfarne lærere blev udpeget som projektkoordinator og fik tid til at arbejde med skoler i hele netværket i deres arbejde med inclusive inquiry. Møderne mellem repræsentanter fra skolerne viste sig at være særdeles givtige, da de opmuntrede lærere til at lære af hinanden og udfordre hinandens opfattelser af deres erfaringer.

Følgende eksempel giver en forsmag på udviklingen på de engelske skoler:

Eksemplet omfatter tre lærere, som besluttede sig for at fokusere på at læse og skrive; mere specifikt på, hvordan elever redigerer deres egen skrivning for at forbedre den. Den almindelige måde at gøre dette på omfatter tre trin: Elever redigerer alene ved at fremhæve med farveblyanter, sidder med en forælder og læser højt og diskuterer sammen, hvorefter barnet går tilbage for at rette det, de har skrevet.

Elevforskere, som blev opfattet som "svære at nå" i forhold til den specifikke opgave, blev valgt. De deltog i oplæringssessioner, herunder metodeobservationer i

klasseværelser.

Imens blev alle børnene i de tre klasser bedt om at skrive deres ideer til, hvordan man kunne forbedre timen, og lægge dem i den postkasse. De blev analyseret af elevforskerne med hjælp fra den lærer, som stod for oplæringen. Som følge heraf blev der indarbejdet fire ideer i udforskningslektionen: brug af forskellige farveblyanter til at fremhæve, at vælge hvilken makker man skulle arbejde med, bytte om på trin 2 og 3 i processen og at have en pause i løbet af timen.

Efter hver udforskningslektion satte lærerne og elevforskerne sig sammen for at dele deres tanker om forløbet. Efter den første time blev eksempelvis brugen af kuglepenne diskuteret:

E1(B): Jeg synes, at kuglepenne er meget nemmere at skrive med, fordi de er lette. Nogen legede med de lilla kuglepenne, fordi de klikker.

L1: Interessant. B. Hvad syntes du om kuglepennen?

E2(G): Jeg synes, at blyanterne var bedre. Men nogle af dem var udtværede. Så min bog blev smudset.

Det fik lærerne til at reflektere:

L2: Jeg skriver, at det blev meget udtværet. Uanset om man er venstre- eller højrehåndet. Tørrede ikke med det samme.

L3: Jeg tænkte også, at den gule farve måske ikke var særlig praktisk. Den er ret svær at se. Men noget andet, jeg tænkte, var, at de var fokuserede ... på opgaven. Og de virkede til at være engagerede og lod til at deles godt om dem. Så det var godt.

En anden ting, som blev diskuteret, var ideen om, at børnene selv skulle vælge deres makker, noget som havde skabt meget diskussion under planlægningen:

E1(B): Jeg så dem ikke tale om andre ting.

Jeg så dem faktisk koncentrere sig om deres arbejde og tale om deres arbejde.

L1: For vi var bekymrede over det, var vi ikke? Hvis man vælger en af sine venner, taler man måske bare om de ting, man har tilfælles, men det gjorde de ikke. Åh, ja. Det var jeg også imponeret over.

Samtalen fortsatte:

E3(B): Jeg så, at nogle få lede. Det tog dem lidt længere at få en makker.

L1: Jeg så også, at nogle så lidt fortabte ud, dem som ikke vidste, hvem de skulle være sammen med, og de stod tilbage på tæppet. Hvad kunne have afhjulpet den situation?

Diskussioner mellem børnene og lærerne fremhævede, at pausen i første time var meget distraherende, og nogle af børnene ikke holdt den, hvorimod andre gik ud af klasseværelset. Derfor besluttede de sig for at lave yoga i den anden time, hvilket viste sig at være noget, som alle børn tog del i. I tredje time introducerede de en mere aktiv slags musik, hvilket igen viste sig at være en bedre måde at få alle børnene til at deltage i aktiviteten.

Men den mest radikale ændring var rækkefølgen, hvormed de forskellige trin i redigeringsfasen blev introduceret: Det,

der plejede at være trin 3 (stavning og grammatik), blev introduceret som trin 2 og blev fulgt af det, der plejede at være trin 2 (makkerarbejde). Under analysen af den sidste time følte lærerne, at denne ændring muligvis hjalp med at fokusere mere på at skabe mening med makkerarbejdet, i stedet for at makkere kun fokuserede på at stave.

I slutningen af processen kom der nogle klare beskeder fra elevforskerne om, hvordan hele processen havde hjulpet dem, særligt i forbindelse med deres selvtillid:

“Det giver mig bare lyst til at gøre flere ting, ja, det giver mig lyst til at gøre flere ting ... Ting, som jeg ikke normalt vil, som at stå op og tale foran alle”.

“Jeg synes også, det hjalp på min selvtillid, fordi jeg kan være ret genert sommetider, og det er en anden fornemmelse, når man faktisk er modig nok til at stå op foran andre og sige noget”.

“... i starten, da jeg kom her, før jeg var elevforsker, rakte jeg aldrig hånden op, når læreren spurgte, om der var nogen, der ville besvare spørgsmålet, fordi jeg ikke havde selvtillid. Og da jeg var elevforsker, rakte jeg hånden op”.



Danmark: Der er en stærk tradition for at fremme demokrati i det danske uddannelsessystem, hvorfor inclusive inquiry lader til at passe godt ind. Til trods for dette var der betydelige besværligheder med at få skoler til at deltage i projektet. Det lod til, at lærere følte, at de var under betragteligt pres, og at skoleledere helst ikke ville forøge presset.

De seks skoler, der deltog, kom fra Region Sjælland. Fem af dem er beliggende i den nordlige del af regionen, og den sjette er beliggende i den sydlige del. Skolerne havde ikke tidligere arbejdet sammen. Den primære udforskningsskole havde to afdelinger: til elever i 0.-5. klassetrin og en anden for 6.-9. klassetrin. Skolen har mange forskellige slags elever og arbejder med en inkludering agenda. 25% af eleverne er minoritetsbørn, som har en anden etnisk baggrund end dansk, og denne andel er voksende. Derudover lever flere elever under Vanskelige socio-økonomiske forhold på grund af arbejdsløshed eller lav indkomst. Skolens overordnede mål er at udfordre alle børn til at nå deres fulde potentiale. Et dobbelt fokus på elevers læring og personlige udvikling opfattes som en forudsætning for positiv læring og trivsel. Fire af de øvrige skoler har samme størrelse og samme diverse elevsammensætning og arbejder også med inkludering. Skolen på Sydsjælland har ikke elever med anden etnisk baggrund end dansk. Skolen har en gruppe elever (40%), der lever under besværlige socio-økonomiske forhold på grund af arbejdsløshed eller lav indkomst.

Følgende eksempel giver et billede af den udvikling, der skete på de danske skoler:

Lærertrioen på denne skole bestod af to erfarende, kvindelige lærere og en yngre mandlig lærer. Den tilgang, de brugte, var usædvanlig, fordi de ikke arbejdede med at dele børn ind i klasser. Derimod arbejdede de i storrum med klassetrin. Skolen er en lilleskole og arbejder med børnenes medbestemmelse og arbejder med projektarbejde, hvor børn i grupper arbejder med at undersøge forskellige emner.

Lærerne brugte en række kriterier til at udvælge elevforskerne, eksempelvis:

- drenge, som ikke har let ved at deltage i læringsaktiviteter, og som har brug for flere instruktioner fra lærerne for at blive motiverede
- drenge, som ofte er larmende og har svært ved at koncentrere sig
- stille piger, som ofte har svært ved at læse, skrive og regne og er dygtige i kreative og æstetiske fag
- elever, som ikke deltager i selvreflekterende processer.

Elevforskerne blev bedt om at deltage i aktiviteter, der var arrangeret af lærerne, med det formål at indsamle synspunkter fra de tre klasser om "god læring" og "måder at tilrettelægge læreprocesser og læringsomgivelser". Deres rolle som forskere var defineret som værende elever med "lange ører og et skarpt blik".

Fra starten arbejdede lærerne med elevforskerne på at analysere de synspunkter og idéer, de havde indsamlet fra deres kammerater. Derefter udformede de to mulige undervisningsplaner. Herefter det var op til eleverne at vælge, hvilken en de ville prøve. Begge undervisningsplaner fokuserede på dyr.

Under de tre udforskningslektioner blev de 70 elever fra de tre klasser placeret i forskellige klasseværelser og zoner. Nogle sad i sofaer og læste, nogle arbejdede på iPads, og nogle legede. Før hver af timerne mødtes lærerne med elevforskerne for at diskutere fokuset for deres observationer. Det blev understreget, at fokuset burde være på undervisningsmetoden, og hvordan eleverne reagerer på den.

Under analysen af den første time havde elevforskerne fokus på variationer og ændringer, som havde fundet sted. Eksempelvis;

Elev 1: ... nogle af os blev hurtigt færdige med opgaven. Det bliver kedeligt. Måske kunne vi få endnu en opgave. Men det skal ikke

være en belønning. Så kan vi ikke gøre det ordentligt. På den anden side kan man vælge et dyr, som man ved alt om i forvejen.

Lærer: Hvad kan man gøre ved det?

Elev 1: Måske kunne vi have flere opgaver at vælge imellem. Når man er færdig med opgaven, skal man eksempelvis tegne et dyr.

Lærer: Så det ville være rart at skifte mellem at undersøge, tegne, skrive og dele viden.

En af lærerne fortsatte med at spørge om, hvordan timen kunne ændres og forbedres:

Elev 1: Vi kunne have en pause, og måske skulle timen have været længere. Længere tid til at arbejde med opgaven med en pause i midten.

Elev 3: Ja, så kan man få luft til hjernen, så føler man sig friskere.

Lærer: Er det en pause, som I beslutter jer for, eller en pause, som læreren beslutter sig for?

Elev 4: Vi skal selv bestemme, hvornår den er. Man kan selv mærke det – hvornår man har brug for en pause.

Efter anden time diskuterede lærere og elevforskere, hvordan de justeringer, man havde fundet frem til efter første time, havde påvirket kammeraternes deltagelse. På dette tidspunkt var elevforskerne meget optaget af arbejdsmakkere og velfungerende arbejdsgrupper. De diskuterede især, hvorfor nogle grupper ikke fungerede godt, og hvad lærerne kunne gøre ved det.

Eleverne fremsatte mange forskellige ideer, da de diskuterede, hvordan den næste time skulle planlægges. Som følge heraf blev der lavet meget om på den sidste time i overensstemmelse med de planer, som lærerne og elevforskerne udarbejdede sammen.

I en sidste refleksion med lærerne udtalte elevforskerne, at projektet havde været inspirerende for dem. Samtidig drøftede lærerne, hvordan de metoder, de havde brugt til at diskutere timerne med deres elever, havde flyttet deres tænkning og praksis. Som følge deraf blev andre lærere på skolen inspireret af trioens arbejde til at diskutere, hvordan man kan fremme velbefindende i klasseværelserne.



Portugal: Der er en veletableret tradition for at skoler arbejder sammen i lokale klynger, hvilket startede i 1998. Det var derfor relativt enkelt at skabe det portugisiske netværk, da de seks skoler allerede er i en eksisterende klynge på ni skoler, som blev etableret i 2013 i kommunen Faro. Der blev holdt et indledende møde (september 2018) på universitetet, hvor alle klyngens grundskolelærere deltog, som et informativt og motiverende initiativ i forbindelse med projektet. De involverede skoler dækker alle undervisningsniveauer fra undervisning i den tidlige barndom (treårige) til ungdomsuddannelser (12. klasse, afslutning på obligatorisk undervisning). I Portugal har de respektive kommuner ansvaret for forskellige vigtige områder for alle offentlige grundskoler (f.eks. vedligeholdelse af bygninger og udendørsarealer, indkøb af undervisningsudstyr og -materialer, undervisningsassistenter osv.). Ansættelse af lærere er en undtagelse og hører under undervisningsministeriet.

Mange af eleverne i de seks skoler havde dårlige social-økonomiske baggrunde, herunder et væsentligt mindretal, som kom fra romagrupper. Ved et møde midt i forløbet i januar 2019, som blev afholdt på en af skolerne, præsenterede lærertrioerne/-duoerne en skriftlig sammenfatning af det hidtidige forløb og viste, hvor langt de var kommet i forhold til metodeguiden.

Følgende eksempel giver en forsmag på den udvikling, der skete i de portugisiske skoler:

På en lille skole er der kun tre lærere, som hver især arbejder med forskellige aldersgrupper. Der blev udvalgt tre elevforskere til oplæring per klasse. En lærer forklarede:

... vi lavede og anvendte et observationsskema, som indeholdt adskillige punkter med enkel, synlig elevadfærd på legepladsen ... Det var en god øvelse.

Trioen besluttede sig for, at matematik kunne være emnet i deres udforskningslektion. Selvfølgelig skulle kompleksitet og undervisningsmaterialer, som blev valgt til hver klasse, tilpasses klassernes forskellige

alderstrin. Et interaktivt whiteboard indgik i alle timerne som en almindelige ressource, og der blev forberedt en række arbejdsopgaver, som passede til de forskellige aldersgrupper.

I løbet af den indledende planlægningsfase var eleverne med til at planlægge udforskningslektionerne, hvor de beskæftigede sig med vigtige aspekter som forberedelse af klasseværelset og måderne, hvorpå de bedst kunne lide at arbejde: individuelt, parvist eller hele klassen.

En elev reflekterede over, hvordan det var at observere den første udforskningslektion:

Jeg synes, at samarbejdet mellem eleverne er godt. Læreren har ikke altid tid til at hjælpe alle eleverne på samme tid. Hvis vi ikke kender emnet, kan vi lære det af en kammerat, der er dygtigere end os. Men hvis vi kender svaret, så er det en god måde at styrke den viden, vi allerede har, hvis vi hjælper en kammerat. Men vi bør altid kontrollere svaret med læreren.

Senere forklarede en af lærerne:

Mellem første og anden udforskningslektion besluttede vi at bruge elevernes fornavne, når dataene skulle analyseres. Vi kunne bruge andre data, men ud over at der er flere variabler at tage højde for, og at det er let at forstå, så er brugen af børnenes navne en integrationsfaktor og en ekstra motivation. Vi må huske på, at denne klasse er meget forskelligartet og har mange læringsproblemer. Vi må benytte alle muligheder for at forbedre motivationen.

Den tredje time var med en 3. klasse og handlede om simple statistikker. Visse specifikke termer viste sig at være for svære at forstå for nogle elever. Eksempelvis var en elev startet på skolen kort før og talte kun lidt portugisisk.

For at løse dette komplekse problem brugte læreren metafor og eksempler fra den virkelige verden, som i højere grad mindede eleverne om deres daglige oplevelser. Fra

deres observationer havde elevforskerne bemærket, at samarbejdet mellem eleverne havde vist sig at være en hjælp i denne henseende. Det var også tydeligt, at de elever, der havde det sværere, accepterede denne form for støtte og endda bad deres kammerater om hjælp.

Under det møde, der fulgte denne tredje udforskningslektion, forklarede en lærer, at dette nu var blevet en overlagt strategi:

Nogle gange, når eleverne arbejdede i en gruppe, kan de forklare bedre, end læreren kan. De bruger deres eget sprog. Jeg har oplevet at have svært ved at forklare et emne for en elev. Jeg bad en anden elev om hjælp og lod de to arbejde sammen. Lidt efter hørte jeg et WOW! i klasseværelset. De havde fundet løsningen. Dette fik mig til at overveje, hvilke ord kammeraten brugte, som jeg ikke brugte.



Spanien: De seks skoler, der deltog, lå i forskellige distrikter i og omkring Madrid. Skolerne havde ikke tidligere erfaring med at arbejde som en gruppe. Dette var endnu et land, hvor det var svært at finde skoler til netværket. Igen blev der henvist til den arbejdsbyrde, lærerne oplevede. Ikke desto mindre var de involverede ivrige efter at lære fra hinandens erfaring med brugen af inclusive inquiry. På de seks skoler fokuserede udforskningslektionerne på forskellige fag, herunder sprog og litteratur, naturvidenskab, matematik og engelsk. Forbedringer omfattede arbejdet med elevmotivation, at sammenkæde tidligere viden med nyt indhold og samarbejde blandt eleverne.

De involverede talte om, hvordan projektet var med til at fremme deres professionelle læring, da de reflekterede over deres oplevelser, men at det var et problem at finde tid og få lærere til at vikariere under observationerne. Lærere satte pris på mulighederne for at observere hinanden og tænke højt sammen, og de fremhævede fordelene ved at deltage i projektet for lærere og elever. De argumenterede også for, at de ændrede fremgangsmåder gjorde dem mere pressede, når de skulle arbejde i et netværk som dette. I denne proces blev skoleinspektørens støtte set som en nøgelfaktor. Derudover arbejdede netværksskolerne meget med at formidle deres arbejde med projektet til familier, lokal administration, inspektører og politikere.

Følgende eksempel illustrerer den slags diskussioner, der fandt sted i de spanske skoler:

I denne trio underviste én i spansk sprog og litteratur i 6. klasse, en anden i naturvidenskab i 1. klasse og den tredje i matematik i 5. klasse. Da de valgte elevforskerne, valgte de nogle generte elever, som havde svært ved at deltage i timerne og interagere med klassekammeraterne, både i og uden for klasseværelset. Andre havde lavt selvværd og havde brug for at anerkende egne evner og blive værdsat af kammeraterne. Lærertrioen oplærte eleverne i skoletiden.

Før planlægningen af udforskningslektionerne startede, holdt lærerne og elevforskerne et møde for at gennemgå de oplysninger, de havde indsamlet blandt deres kammerater. Efter hver time mødtes lærerne og elevforskerne for at diskutere, hvad de havde observeret. Ved disse møder fremsatte eleverne deres meninger på baggrund af deres observationer og oplysninger, som var indsamlet gennem interviews med eleverne i deres klasser, og det samme gjorde lærerne.

I slutningen af hver time interviewede elevforskerne også mindst én elev i klassen og mødtes derefter med lærertrioen for at diskutere timen. Eleverne kom med deres meninger om, hvad de havde observeret, og redegjorde for, om de havde deltaget i timen eller ej, om de havde været opmærksomme, om nogen virkede fraværende eller ikke deltog ved at besvare lærerens spørgsmål eller udføre de opgaver, de blev bedt om, enten individuelt eller i grupper.

For eksempel blev der opdaget nogle situationer efter en af timerne, der gjorde timen mere besværlig, eksempelvis det store antal elever, som stillede spørgsmål og lærerens besvær med at besvare dem alle. Lærerne reflekterede også over deltagelse hos elever, som de opfattede som værende svære at nå. Eksempelvis:

Lærer 1: Generelt deltog de og udførte alle aktiviteterne.

Elev 1: De ville allesammen gerne op til tavlen, og de havde været opmærksomme og interesseret i det, læreren og klassekammeraterne sagde. Ingen var distraheret af deres iPad, eller det så jeg i hvert fald ikke. Ingen forstyrrede undervisningen, men det gjorde de i sidste øvelse, du lavede.

Elev 2: Der var nogle, der ikke ville arbejde sammen, og som snakkede for meget.

Elev 3: Jeg så også, at de stillede mange spørgsmål, og at læreren måtte gå fra den ene til den anden hele tiden. Men i første opgave var de koncentrerede og lavede øvelserne. De deltog meget.

Følgende dialog fandt sted efter anden runde af udforskningslektionerne, som var en naturvidenskabstime, der blev undervist på engelsk:

Lærer 1: De har brug for mere vejledning om, hvad de skal. Jeg synes, det er nødvendigt at komme med mere vejledning for at "markere" de forskellige trin. Gruppearbejde skal være struktureret meget klart i forhold til, hvad de skal gøre.

Elev 1: De kunne godt lide det. At lære forskellige ting på samme tid. Men i den sidste var der børn, som ikke vidste, hvad de skulle gøre. Der var også børn, der var urolige.

Lærer 2: Nogle af dem havde selv organiseret sig, men andre har brug for flere retningslinjer.

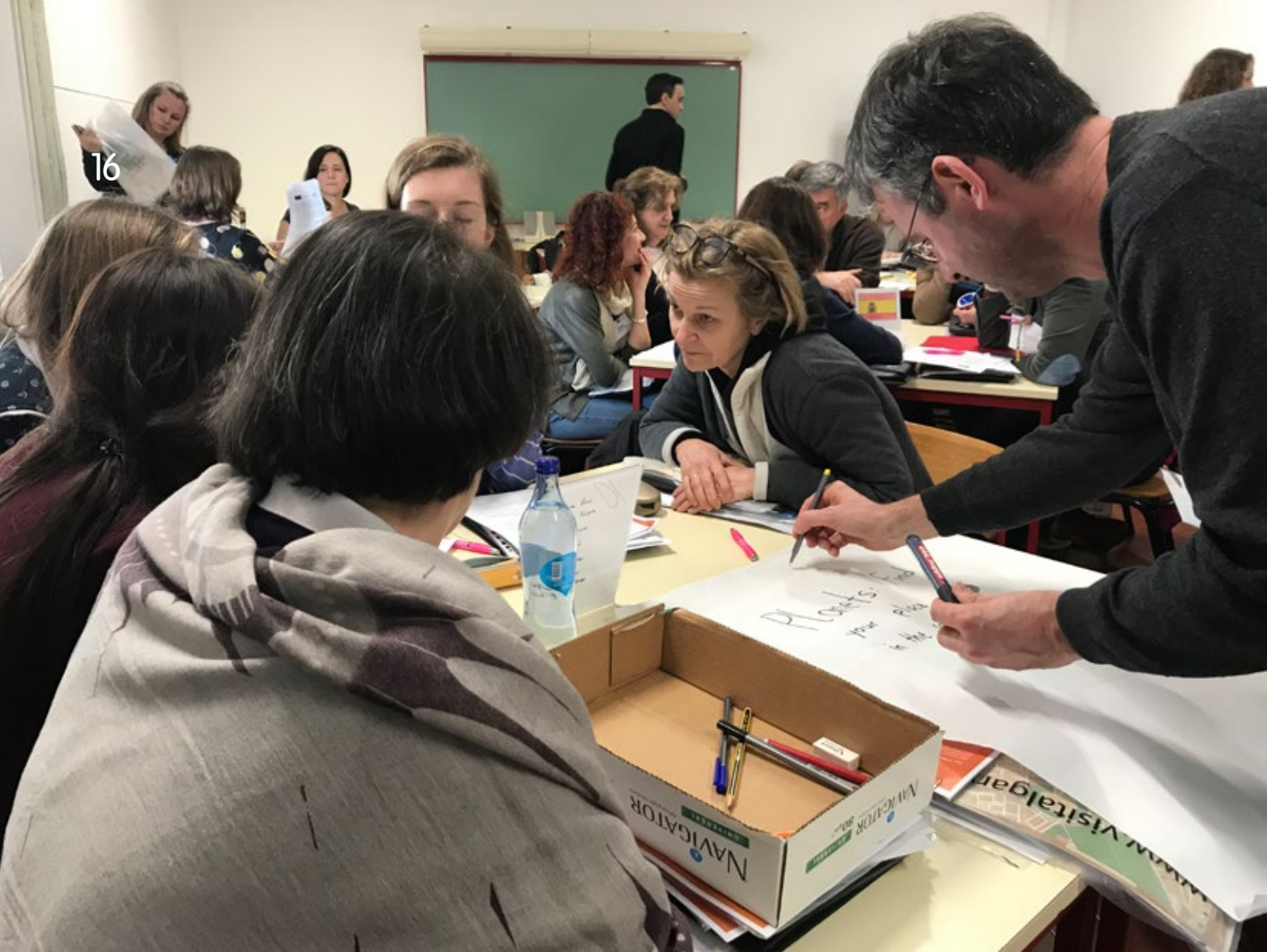
Elev 2: De kunne lide alle aktiviteterne, de arbejdede godt, selvom nogle grupper gik fra hinanden.

Samtalen fortsatte med overvejelser om, hvilke handlinger der var nødvendige til næste time:

Lærer 2: I de sidste grupper synes jeg, det ville være nyttigt at have mere ensartethed med hensyn til niveauet. Når det er en af de første gange, man arbejder i en gruppe, skal de være godt. De skal lære at samarbejde, og vi må lære dem, hvordan de gør det.

Lærer 3: For denne gruppe er det godt at starte med aktiviteter, hvor de skal bevæge sig. Vi skal undgå "døde" øjeblikke.





Evaluering

Ved et møde, der blev afholdt i juni 2019, delte repræsentanter fra de involverede skoler og universiteter resultaterne af arbejdet, der blev udført i deres landenetværk. Dette førte til en generel diskussion af, hvad man havde lært af det internationale, samarbejdende aktionsforskning.

Mens man anerkendte de variationer, der eksisterede inden for skolerne og blandt de fem netværk, peger resultaterne i retning af de indvirkninger, der er opsummeret herunder.

Indvirkning på eleverne. Det vigtigste var, at der var evidens fra alle fem landenetværk for, at den inddragelse af eleverne, som var en del af inclusive inquiry, medførte mærkbare forbedringer i elevernes holdning til læring. Sagt lidt forenklet så var eleverne mere deltagende i timerne og mere positive i forhold til sig selv som elever.

Mens dette var mest slående i forbindelse med de elever, som var forskere, så meldte lærere på nogle skoler om, at de havde set noget lignende hos andre elever i deres klasser. Det blev forklaret, at eleverne generelt lod til at opfatte sig selv som nogen, der havde aktive roller i klasseværelset som et resultat af, at de var med til at bestemme, hvordan timerne blev tilrettelagt og evalueret.

Et særligt aspekt af dette blev omtalt af nogle lærere, som at børnene "blev mere autonome" elever. Andre talte om, hvordan eleverne havde udviklet et større ejerskab over deres læring. En lærer opsummerede mange andres synspunkter, da hun sagde, "*Jeg har aldrig set mine børn så engagerede*".

Noget, som blev bemærket på nogle af skolerne, var, hvordan det at give eleverne valg i timernes aktiviteter, havde været med til at skabe denne forøgede følelse af deltagelse blandt eleverne. Lærere talte også om, hvordan dette havde gjort dem mere opmærksomme på børnenes præferencer, når det handlede om, hvordan man lærer bedst.

I de fem landenetværk var der særlig stærk evidens for, hvordan det at være elevforsker havde påvirket på individuelt plan. Mange af disse børn omtalte deres stolthed ved at blive bedt om at påtage sig den rolle, og hvordan det havde forbedret deres selvtillid. Her er det værd at bemærke, at disse elever var blevet valgt, fordi de på nogle måder blev opfattet som værende "svære at nå" af deres lærere. Nogle af dem var børn, der blev opfattet som værende generte eller socialt marginaliserede i deres klasser. Andre var elever med en lang historik med besværlig adfærd, hvor det blev observeret, at nogle af dem blev meget bedre integreret i skolen.

Det er også interessant at høre nogle af disse børn tale indsigtfuldt om de krav, der blev stillet til lærerne. Der var faktisk nogle, der nævnte, at de havde indset, hvor hårdt deres lærere arbejdede, fordi de havde været involveret i tilrettelæggelsen af timerne.

Indvirkning på lærerne. Mange lærere talte om værdien af at tilrettelægge og gennemgå timerne med deres kollegaer og med elevforskerne. At have muligheden for at se andre lærere arbejde blev i særlig grad værdsat. Det er en påmindelse om den professionelle isolation, der stadig eksisterer blandt lærere på mange skoler.

At lære, hvad andre kollegaer gør - når man observerer hinandens undervisning - uliggjorde vidensdeling og udnyttelse af hinandens ekspertise og ressourcer. Det var også med til at gøre det bekendte fremmed, når lærere fokuserede på og diskuterede detaljer, i konkrete undervisningssituationer: Oplæg for klassen før selvstændigt arbejde, gruppearbejde og brugen af feedback. En lærer kom eksempelvis med denne kommentar: "*Det er de små ting, der betyder noget,*" mens en anden lærer bemærkede: "*Vi ser ting, vi ikke bemærker, når vi underviser klassen*".

At få elevperspektiver på disse aspekter var med til at udfordre læreres forståelser på en ny måde. Dette fik på den anden side nogle lærere til at udtrykke "*overraskelse over, hvad børn har at byde på*". I visse tilfælde gjorde det også lærere mere opmærksomme på de enkelte elever, og hvordan de oplevede livet i klasseværelset.

Indvirkning på skoler. Der var uventet evidens for, at måden, hvorpå inclusive inquiry indgik på skolerne, havde medført ændringer i livet på de forskellige skoler. Lærere på nogle skoler talte om, hvordan det havde været med til at skabe mere demokrati og demokratisk deltagelse af elever og det havde påvirket børnenes engagement og trivsel. Inden for deres skolefællesskaber, da voksne så deres elevers potentiale i forsøget på at skabe forbedringer.

Der var også diskussioner om, hvordan dette havde fået lærerne på nogle skoler, men ikke alle, til at indse, hvordan de havde flyttet sig væk fra deres oprindelige fokus på at bede elever om at komme med feedback på deres timer til nu at udgøre mere gensidige dialoger om undervisning og trivsel. Dette havde stimuleret kreativitet og eksperimenter i udforskningen af mere inkluderende former for undervisning og læring.

Nogle lærere talte om, at introduktionen af inclusive inquiry ændrede det, de omtalte som *kulturen på deres skoler*. Dette var en proces, der omfattede dybere holdningsændringer om, hvad der er muligt, særligt med elever, som tidligere var blevet opfattet som problematiske. I praksis omfattede dette ændringer i forholdene mellem lærere, mellem elever og, væsentligt, mellem lærere og deres elever.

Udbredelse

I løbet af projektets tredje år blev projektets indsigter omkring brugen af inclusive inquiry udbredt i de fem lande. I løbet af denne fase blev der kastet lys over flere faktorer, som undersøgt implementeringen af tilgangen og derudover kom der en dybere forståelse af de udfordringer, der opstår, når ambitionen er at samarbejde med børn om at udvikle undervisningen. Og også af hvordan disse udfordringer kan overkommes. Projektets erfaringer bekræfter den forskningsmæssigt underbyggede viden, at konteksten betyder meget, når udviklinger af praksis sættes i gang. Med kontekst forstås lokale faktorer som politik, traditioner og kulturer, som former praksisudviklingen og barrierer for praksisudviklingen.

Derfor variede projekterne på tværs af lande i løbet af tredje år. Alle fem hovedskoler udviklede organisatoriske indsatser, der udbredte brugen af inclusive inquiry til flere lærere og teams og dermed til flere klasser. I et tilfælde gik dette ikke godt. Som en af forskerne påpegede det: 'Dette er ikke en god historie'. På trods af det gode arbejde, der var blevet gjort i de tidligere faser i projektet – som på det tidspunkt blev beskrevet som 'inspirerende' – blev udbredelsen af arbejdet svær. Dette var sammenhængende med ændrede vilkår for lærerne og helt specifikt, at mere erfarne medarbejdere på skolen, som havde været nøglepersoner i projektet fik andet arbejde og forlod skolen. Også administrative pres fra national og kommunal uddannelsespolitik gjorde det svært.

Det, som skete i de andre hovedskoler var meget mere opmuntrende. Alle disse skoler udbredte brugen af inclusive inquiry til alle klasser. En afgørende faktor for dette var skole-ledelsens beslutning om at integrere undervisningsudvikling i samarbejde med børn i den samlede planlægning af skoleåret – i time/fagfordelingen. Det betød, at nogle lærere kunne få rollen – og tid til at udfylde den – at være ledere af arbejdet på de

forskellige årgange. I andre tilfælde fik en lærer med stor erfaring i arbejdet med inclusive inquiry en halvtidsstilling for at kunne støtte dannelsen af netværk på skolen, der arbejder med projektet. Det var hjælpsomt i et land, at lærerne fik kompetence-beviser for at have deltaget og fortsat at ville deltage i projektet. I et andet land blev et 'belønningssystem medvirkende til, at fastholde deltagelsen af lærere i projektet.

Flere skoler fandt, at det var godt at beslutte et fælles tema for hele skolen i arbejdet med at udvikle inkludering. På en skole og i 12 klasser var temaet 'alle er flinke og søde over for hinanden' og senere fokuserede denne skole på udviklingen af matematikundervisningen. En anden skole fokuserede på at udvikle forskellige aspekter af læreprocesser i alle 15 klasser: håndskrift, stavning, redigering og læsning for sjov. I forhold til de yngste børn arbejdede de med børns organisering af deres tid. På to skoler arbejdede lærerne med at inddrage forældrene i aktiviteterne. Noget der kunne udvikles videre i fremtiden.

Andre lands kontekstuelle vilkår udgjorde barrierer for implementeringen af inclusive Inquiry. For eksempel blev det et krav i et land, at en lektion skal vare i 90 minutter. Det betød, at det blev for kedeligt for børneobservatorerne at gøre deres arbejde, hvorfor tiden blev sat ned til mellem 20 og 40 minutter.

Udviklingen og fastholdelsen af projektets netværk, som bestod af seks skoler i alle lande, blev i høj grad påvirket af kontekstuelle faktorer. For eksempel blev to netværk fastholdt i lande, hvor der er en tradition for og en organisering af skole-netværk. Begge disse netværk udpegede en koordinator for en af partnerskolerne. Disse netværk blev styrket i løbet af projektets tredje år. I de andre tre lande arbejder skoler typisk mere isolerede fra hinanden. Det betød, at selvom skolerne syntes at byde netværksdannelse

velkomment, så blev netværket et midlertidigt fænomen, som det på forskellige måder var svært at fastholde.

I alle skoler påvirkede national politik deltagelsen i projektet og arbejdet med inclusive inquiry. I nogle lande har skoler en vis autonomi af det politiske niveau - i forhold til at sætte udviklingsprocesser i gang. I andre lande føres en mere centralistisk uddannelsespolitik (inklusiv et accountability system), hvor der ikke er stort råderum for skoleledelsen til at sætte forandring og udvikling i gang, som kommer fra skolen selv. I nogle lande øver konkurrence mellem skoler så stor en indflydelse, at det er vanskeligt at etablere partnerskaber og netværk.

Konklusion

En væsentlig faktor for udviklingen af projektet, var relationen mellem kollegaer på tværs af skolerne i de fem netværk. Især de forbindelser, der blev skabt mellem lærere fra forskellige lande på møder og på skolebesøg. Det ledte til en interesse for at fortsætte læring om skole, politik og pædagogik på tværs af nationale grænser. Det at blive konfronteret med kulturelt forskellige forståelse og praksisser blev oplevet som meget tankevækkende og inspirerende i forhold til at tænke anderledes.

Dette understrejer potentialet ved diversitet. Alt dette understrejer potentialet og forskelle – nemlig at det stimulerer til refleksion, nytænkning og eksperimenteren. Diversitet bliver en katalysator for positive forandringer. Netværk mellem skoler fra forskellige lande skaber mulighed for dette. Også, som forklaret, på trods af forskellige politiske og organisatoriske barrierer.

ⁱ Se forskellige kapitler i: Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. and West, M. (2011) *Collaboration and networking in education*. London: Springer

ⁱⁱ Ainscow, M. (2016) Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (2), 159 – 172

ⁱⁱⁱ Ainscow, M., Chapman, C. and Hadfield, M. (2020) *Changing education systems: a research-based approach*. London: Routledge



Noter



Med støtte fra EU's
Erasmus+-program

www.reachingthehardtoeach.eu



UNIVERSITY OF
Southampton

