

Narrativer & Deltagelse

Narratives & Participation



Af Christina Alette Juulsgaard & Kristian Kyvsgaard

UCC Læreruddannelsen, Campus Carlsberg

Bachelorprojekt

Vejleder: Marie-Louise Lewis

Antal anslag: 87.855

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	3
Uddybning af problemformuleringen	3
Læsevejledning	4
Videnskabsteoretisk ståsted	5
Teoretisk Referenceramme	6
Narrative fortællinger	6
Deltagelse	10
Samspil og relationer	13
Empiri og metodiske overvejelser	16
Undersøgelsesdesign af spørgeskema	16
Undersøgelsesdesign af observation	17
Kritisk vurdering af metodevalg	20
Analyse	22
Analysestrategi	22
Samspil og relationer	23
Lærerens narrativer	27
Elevernes deltagelse	32
Hvordan man som lærer kan forholde sig til betydningen af sine narrative fortællinger	37
Konklusion	41
Handleperspektiv	42
Litteraturliste	44
Bilag 1: Observation	46
Bilag 2: Elevinterview 1	49
Bilag 3: Elevinterview 2	51
Bilag 4: Lærerinterview	52
Bilag 5: Spørgeskema	53

Indledning

Det danske samfund er i dag under transformation. Vi er defineret ud fra et syn om frihed og retten til individualitet. Hvis vi ser nærmere på det danske samfund, ser vi dog en korrekthetskultur i rivende udvikling. Man stræber efter det korrekte udseende, det korrekte hjem, den korrekte mad og den korrekte profil. Det perfekte søges alle steder i takt med at usikkerheden banker på. Også i den danske folkeskole ser vi hvordan korrekthetskulturen tager sit indtag. Elever stræber efter det korrekte, 12-tallet, og i sammenhæng med det, er der mindre plads til det anderledes, innovative og usikre. Vi undrer os over hvem der danner denne kultur. Her mener vi børne og ungdomskulturen, trends og sociale fællesskaber, venner, kærester og talrige aktiviteter uden for skolen. Skolens plads i børn og unges liv er dog central. Dette til trods for at den ikke altid spiller hovedrollen i deres subjektive livsverden. Samtidig presser forældre deres børn i forskellige specifikke retninger. Børn og unge er pålagt forventninger fra mange sider. Dette gælder også i klasseværelset, hvor et klassisk eksperiment fra midten af 1960'erne har vist, at lærerens forventninger til et barns præstationer er afgørende for præstationen. Denne forventningseffekt er kendt i skoleverdenen under navnet Rosenthal-effekten (Møller, 2013: 79). Vi har i vores praktikker på læreruddannelsen, erfaret et lærerværelse i fuldt flor med diverse fortællinger og historier om skolens elever og forventninger til disse. De fleste kan nok huske, at have haft en specielt god lærer i deres skoletid. På samme måde har de fleste nok også haft en mindre god lærer i deres skoletid. Disse lærere har ofte fået en afgørende betydning for vores valg senere i livet, samt på den måde vi agerer på.

På baggrund af dette, finder vi det interessant at undersøge, hvilken betydning den nutidige lærers narrative fortællinger har. Da vi godt er klar over, at det kan være en svær opgave at undersøge har vi i dette projekt valgt at sætte fokus på hvilken betydning lærerens narrative fortællinger har på elevernes deltagelse i undervisningen. Dette leder os til vores problemformulering.

Problemformulering

Hvilken betydning kan lærerens narrative fortællinger have for elevernes deltagelse i undervisningen, og hvordan kan man som lærer forholde sig til betydningen af disse?

Uddybning af problemformuleringen

I grundlaget for vores problemformulering antager vi, at læreren i sit professionelle virke, har eksisterende narrative fortællinger om sine elever. I vores empiri, har vi at gøre med lærere og elever, der allerede har en forhistorie som har været medskabende i opbygningen af den narrative

fortælling. Det at der allerede er konstruerede narrative fortællinger om eleverne, danner fundamentet for vores problemformulering. På denne baggrund finder vi det derfor interessant, hvilken betydning den narrative fortælling kan have for elevens deltagelse i undervisningen. Vi ser det endvidere relevant for vores fremtidige virke som lærere, at undersøge hvordan man, i sit professionelle virke, kan forholde sig til betydningen af de narrative fortællingers indvirken. Vi vil i vores opgave dog stadig undersøge hvordan den narrative fortælling teoretisk kan opstå. Dette undersøges med henblik på hvordan den narrative fortælling kan have betydning for elevernes deltagelse i undervisningen på forskellig vis, samt hvordan man som lærer kan forholde sig til sine narrative fortællingers betydning.

Læsevejledning

1. Indledning, hvor vi præsenterer opgavens emne samt hvilke problemstillinger vores undren til emnet tager udgangspunkt i.

2. Problemformulering, som tager udgangspunkt i indledningens omtalte problemstillinger.

3. Uddybning af problemformulering, begrundet kort valget af problemformulering samt emnets relevans for vores kommende virke som lærere.

4. Videnskabsteoretisk ståsted, hvor vi kort begrundet opgavens teoretiske udgangspunkt.

5. Teoretisk referenceramme, hvor vi vil redegøre for opgavens meningsbærende begreber, samt vores tilgang til anvendelse af begreberne i opgaven. Vi har delt vores teori op i tre afsnit under hovedbegreberne: Narrative fortællinger, Deltagelse og Samspil og relationer. Hvert afsnit indeholder underafsnit med begreber vi har vurderet relevante for forståelsen af vores hovedbegreber.

6. Empiri og metodiske overvejelser, hvor vi beskriver de valgte metoder der er anvendt i indsamlingen af empiri. Afsnittet er delt op i tre punkter. Undersøgelsesdesign af spørgeskema, Undersøgelsesdesign af observation og Undersøgelsesdesign af interviews. Vi vil under hvert punkt forklare hvorfor disse er relevante i vores undersøgelse.

7. Kritisk vurdering af metodevalg, som går ind og ser kritisk på vores valg af metoder til den empiriske indsamling.

8. Analyse, som indledes med en kort beskrivelse af vores analyseovervejelser. Efterfølgende

præsenterer vi vores analysestrategi, hvori vi kort vil beskrive hvordan vi har valgt at bygge vores analyse op. Vi har delt vores analyse op i fire dele. Samspil og relationer, Lærerens narrativer, Elevernes deltagelse og Hvordan man som lærer kan forholde sig til betydningen af sine narrative fortællinger. I analysen analyseres de indsamlede data ved brug af de valgte analytiske begreber fra begrebsafklaringen.

9. Konklusion, hvor vores problemformulering besvares ud fra de resultater, vi er nået frem til på baggrund af vores undersøgelse og analyse.

10. Handleperspektiv, hvor vi giver forslag til hvordan vi i vores fremtidige virke i lærergerningen, kan forholde os til resultaterne fra vores projekt.

11. Litteraturliste.

Videnskabsteoretisk ståsted

Kenneth Gergen var i 1985 ophavsmand til begrebet socialkonstruktionisme, som er en retning inden for sociologien. Grundideen er at virkeligheden er en social konstruktion, og at det er gennem måden vi taler om tingene, at vi konstruerer virkeligheden. Det vi ser, er måske ikke forskelligt fra hvad andre ser, men det som det betyder for os, opfattes forskelligt.

Socialkonstruktionismen er beslægtet med socialkonstruktivismen idet begge beskæftiger sig med, at den sociale virkelighed er konstrueret af mennesker. Forskellen har rod i vores sociale relationer, og det er ud fra disse relationer at verden er blevet det, den er (Gergen, 2005: 8). I socialkonstruktivismen foregår konstruktionen af verden i individets indre. Socialkonstruktionisme fokuserer på sproget ved at se på diskurser og narrativer og på hvordan verden konstrueres gennem relationer (Gergen, 2005: 7).

Vores teoretiske udgangspunkt for denne opgave kan siges at være socialkonstruktionistisk, idet vores fokus er på sprogets betydning. Hertil skal det nævnes, at en stor del af den litteratur vi er stødt på, benytter de to retninger ensbetydende, da hovedpunkterne i store træk er de samme. Vi vælger dog at skelne mellem de to retninger, og benytter i denne opgave Gergens socialkonstruktionistiske begreb.

Teoretisk Referenceramme

I følgende afsnit vil vi redegøre for vores forståelse af eksisterende teoretiske begreber, som vi anvender i opgaven. Vi har delt afsnittet op i tre dele. De to første afsnit, 'Narrative fortællinger' og 'Deltagelse', er meningsbærende begreber, der relaterer sig til vores problemformulering. Under hver af disse to afsnit indfinder sig nogle tilhørende underafsnit som vi finder relevante for forståelsen af det overordnede afsnit.

Det tredje afsnit er 'Samspil og relationer'. Vi har valgt, at prioritere dette afsnit, da vi ser 'Samspil og relationer' som værende centrale for begreberne 'Narrative fortællinger' og 'Deltagelse'. Begreberne udgør tilsammen vores teoretiske fundament. Begreberne er alle en del af vores analysebærende teori.

Vi har grundet opgavens omfang, udvalgt specifikke teoretiske definitioner af vores begreber. Dette har medført, et fravalg af anden relevant teori. Vi er bevidste omkring, at de valgte begreber kan belyses fra flere forskellige teoretiske perspektiver, men har dog valgt at belyse definitionerne gennem denne teoretiske referenceramme.

Narrative fortællinger

I problemformuleringen benytter vi os af begrebet narrative fortællinger. Vi vil i følgende afsnit uddybe begrebet.

Det narrative perspektiv har fokus på det sprog vi bruger, og på hvordan det indvirker på os samt måden hvorpå det påvirker os (Løw, 2009: 45). Grundtanken i det narrative perspektiv er, at vores identitet skabes gennem de fortællinger, som vi selv, og andre, fortæller om os, relateret til de kulturelle normer og forventninger, der viser sig i disse fortællinger (Ibid.: 49). Som Gergen siger:

"I bredere forstand kan man sige, at mens vi kommunikerer med hinanden, konstruerer vi den verden, vi lever i." (Gergen, 2005: 10)

Samtidig er det narrative perspektiv en måde at tænke og føle på. Narrative konstruktioner foretages ofte, uden at vi er bevidste om det, og forekommer os derfor typisk selvfølgelige. Vi er

med andre ord viklet ind i vores dominerende perspektiv af vores følelser så vores narrative konstruktioner sker så vanebundet, habituel¹, at vi ikke umiddelbart har blik for dem (Løw, 2006: 75).

Vi har valgt at belyse begrebet narrativer ud fra den amerikanske psykolog Jerome Bruners (1998) anvendelse. Ifølge Bruner har handlinger grunde. Hvad mennesker gør i fortællinger, er aldrig tilfældigt, men det er heller ikke bestemt af årsag og virkning. Det er motiveret af formodninger, og ideer hvilket gør, at det ikke er tilfældigt, dog sker det i den ubevidste handling (Bruner, 1998: 213). De narrative handlinger er derved forudsat intentionelle tilstande, men tilstandene er aldrig komplet bestemmende for handlingens gang eller for hændelsesforløbet. Der hersker altid visse elementer af frihed i fortællingen. Den narrative fortælling leder efter de intentionelle tilstande som ligger bag handlingerne. Den baseres på grunde og ikke årsager. Grunde der kan bedømmes og vurderes sat op imod tingenes normaltilstand (Ibid.).

Cand.pæd.psyk. og cand.pæd.pæd. Frans Ørsted Andersen betragter Bruners teori omkring, at det er inden for det narrative, at man konstruerer identitet og dermed finder plads i en given kultur (Andersen, 2008: 164). Det er Bruners anskuelse, at elevens identitet ikke opstår af sig selv, men at det pædagogiske system skal være i stand til, at kunne understøtte identitetsarbejdet. Det er gennem vores fortællinger, at vi konstruerer versioner af os selv, og det er gennem fortællinger, at kulturer kan levere modeller for identiteter og handlinger (Ibid.).

Erik Eriksson sagde i begyndelsen af 1950'erne, at der findes en bestemt form for socialisation, som resulterer i en for tidlig identitetslukning. Det vil sige: Man bliver så at sige færdig for tidligt. Man holder op med at være åben og modtagelig. I dag er den for tidlige identitetslukning naturligvis af en anden karakter end i begyndelsen af 1950'erne. Det er ikke fordi, unge er for tidligt modne, men fordi de identificerer sig selv med en bestemt idé om, hvordan de skal være (Ziehe, 1999: 209). Idéen omkring hvordan de skal være, bliver konstrueret af forældre samt det pædagogiske system.

Under anskuelser af begrebet narrative fortællinger starter vi derved med at reflektere over den narrative konstruktion. Det er gennem den narrative konstruktion, at den narrative fortælling

¹ Begrebet **habitus** kan oversættes til værdi- og normsystemer, kulturelle vaner eller holdningssystemer som den enkelte og mange enkelte i fællesskab - orienterer sig efter. Habitus er de kropslige og kognitive strukturer, der ligger til grund for menneskers handlinger, de meninger de har, og de valg de træffer - deres praksis (Teorier, 2017).

bliver til. Vi vælger at tilføje et teoretisk grundlag for den narrative konstruktion, da vi ser det som et bærende begreb indenfor aspektet at kunne undersøge hvilken betydning den narrative fortælling har for elevens deltagelse.

Bruner definerer selv "*Den narrative konstruktion af virkeligheden*" som værende vanskelig at undersøge (Bruner, 1998: 226). Ifølge ham er den narrative konstruktion så automatiseret, at det umiddelbart ikke er noget man kan få adgang til.

Bruner har tre essentielle metoder, der kan danne udgangspunkt for nye konstruktionsprocesser. Disse er: *kontrast, konfrontation og metakognition*. I vores opgave benyttes metoderne som værende begreber, da vi ønsker at bruge dem i vores analytiske del omkring hvordan man som lærer, kan forholde sig til betydningen af sine narrative fortællinger.

Kontrast kan eksemplificeres ved at søge at opleve to modsatte, men lige rimelige fortællinger om den "samme" begivenhed. Dette kan bringe indsigt i, hvordan to iagttagere kan have vidt forskellige holdninger til samme hændelse. På denne måde søges det at hæve bevidsthedsniveauet (Ibid.).

Konfrontationen beskrives af Bruner som værende en risikabel medicin mod uopmærksomhed. Hermed menes, at der er risiko for, at reagere på skuffede forventninger, og dermed forkaste den modstridende fortælling. Skuffede forventninger fører til opdagelsen af, at ens narrative version af virkeligheden støder sammen med andres krav på virkeligheden. Konfrontationen er i højere grad tilbøjelig til at fremkalde vrede, end til at hæve bevidsthedsniveauet (Ibid.).

Metakognition handler om, at konvertere ens eksisterende ræsonnementer om virkeligheden, til erkendelsesteoretiske ræsonnementer (Ibid.). Hvor kontrast og konfrontation kan anvendes til at øge vores bevidsthed omkring vores videns relativitet, er formålet med metakognition at skabe alternative forestillinger om selve konstruktionen af virkeligheden. Metakognition udgør her en reflekteret platform, for den interpersonelle forhandling af betydninger, som er en måde at nå fælles forståelse på, selvom denne forhandling ikke nødvendigvis fører til konsensus. Bruner påpeger dog, at denne metakognitionens reflekterede platform, som metakognitionen udgør, i stedet ofte fører til forkastelse af "historierne", som i denne opgave, er det der fører til det, vi kalder de narrative fortællinger (Ibid.: 228).

Indenfor ovenstående beskrevne forståelsesramme vil man dermed sige, at den narrative fortælling har indflydelse på elevers identitetsudvikling og handlinger.

Også undersøgelsen fra midten af 1960'erne, som er kendt i skoleverdenen under navnet Rosenthal-effekten, påviser betydningen af lærerens forventningers indvirkning på elevens præstation (Møller, 2013: 79). Vores forventninger er dog sammensat af forforståelser, der skabes dels af de bevidste og ubevidste erfaringer, vi har haft med mennesker i situationer, vi konkret og aktuelt får om andre mennesker (Ibid.). Vi bevidste omkring at Rosenthal-effekten påviser hvordan lærerens forventninger spiller ind på elevernes præstationer. Vi vil koble den til vores analyse for at undersøge hvad lærerens narrative fortællinger har af betydning for elevens deltagelse.

I forlængelse af ovenstående ser vi det vigtigt, kort at redegøre for majoritet og minoritets begrebet, samt en anskuelse af hvad, en afvigelse fra normaliteten er. Disse anser vi som vigtige begreber inden for menneskets narrative fortællinger og forestillinger, da det er begreber der er med til at opsætte rammerne omkring den kultur vi beskæftiger os med.

Normalitet og afvigelse

Normalitet italesættes ifølge Kirkebæk (2009) gennem en markering af, hvad der opleves som afvigende og unormalt (Kirkebæk, 2009: 41).

Normalitet udspringer af ordet norm. Normen defineres derved som det naturlige. En konsekvens af det er at gøre alt det, der afviger fra normen, til det unormale - altså afvigelsen (Ibid.). En norm eller normalitet er derved ikke noget, man har eller ikke har. Det er noget, man skaber. Herved bliver det ofte afvigelsen fra normen, der definerer normen. Dette dog altid i en given kontekst. Det er ikke muligt at undvære et begreb som normalitet, fordi vi forudsætter vores eget normalitetsbegreb, når vi skal bedømme et andet menneske, eller når vi skal bedømme os selv i konteksten (Ibid.).

Vi kan ikke definere præcist hvad normaliteten og afvigelsen er for personerne i vores empiri. Vi vælger dog at klarlægge det for at vise, at vi er bevidste om at begrebet eksisterer.

Minoritet og majoritet

Minoritet og majoritet har både en numerisk og en relationel definition (Bogisch & Kornholt, 2013:121).

Majoritet:

Numerisk definition: Flertal - numerisk. Altså størstedelen af befolkningen eller i vores tilfælde klassen.

Relationel definition: En gruppe der befinder sig i en dominant position (Ibid.).

Minoritet:

Numerisk definition: Mindretal - numerisk. Mindre del af befolkningen eller i vores tilfælde klassen.

Relationel definition: En gruppe som befinder sig i en ikke dominant position (Ibid.).

Når vi refererer til minoritet og majoritet i vores opgave, benytter vi den numeriske og ikke den relationelle definition af begrebet. Når vi bruger begrebet minoritet, refererer vi til den gruppe af elever, som vi har valgt at lægge vores observationsfokus på. Vi har valgt at gøre dette, da det er en gruppe, der er i mindretal i klassen. Hermed anses majoriteten i klassen som værende den større gruppe af elever, der ud fra vores observationer, udviser større deltagelse og fordybelse i det faglige arbejde.

Gennem denne definition, ser vi altså majoriteten som værende sammenlignelig med normaliteten i klassen. Vi definerer minoriteten som værende afvigelsen af normen i klassekulturen.

Deltagelse

Deltagelse er et komplekst begreb, som bliver brugt både som hverdagsbegreb, og som et teoretisk begreb. Som teoretisk begreb, finder vi, at deltagelse ofte bliver sat i en kontekst.

Eksempelvis anskuer Lave og Wenger (2012) begrebet i konteksten 'Perifer legitim deltagelse'². Vi

² Lave og Wenger betragter læring som en situeret aktivitet som er centralt defineret ved en karakteristisk proces som vi kalder legitim perifer deltagelse. Vi ser deres ønske om at henlede opmærksomheden på den pointe, at de der lærer uundgåeligt deltager i fællesskaber af praktikere (praksisfællesskaber) og at beherskelse af viden og færdigheder kræver at nytilkomne bevæger sig mod fuld deltagelse i et fællesskabs sociokulturelle praksis (Lave & Wenger, 2012: 128).

har dog valgt, at prøve at definere begrebet uden en tilhørende kontekst.

Som hverdagsbegreb bliver deltagelse ofte betegnet som en tilstedeværelse. Eksempelvis på Facebook: "Man deltager i en begivenhed". Der bliver her ikke sat krav til hverken motivationen eller lysten for deltagelsen. Begge bliver betragtet som en selvfølge, da det er et fysisk aktivt valg man tager - at deltage. Hvis vi sætter begrebet i kontekst til skolesammenhænge citerer Folkeskolens Formålsparagraf stk. 3.

"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (EMU, 2017).

Vi ser her hvordan deltagelse bliver sat i en samfundsmæssig forbindelse. Paragraffen referer til at deltage i et demokratisk folkestyre. Ligeledes ser vi hvordan Gunnar Witt (2014) beskriver, at en central ting i vores udvikling af liv, er deltagelse. Deltagelse indebærer, at man er flere, der tager del i noget fælles (Witt, 2014: 61). For børn og elever er det centralt at være deltager, og udelukkelse fra denne deltagelse kan anses som værende en straf. I skoleregi straffer man eksempelvis gennem at udelukke fra deltagelse ved, at sende eleverne uden for døren. Her oplever eleven det ubehagelige ved, at blive adskilt fra kammeraterne.

Elever deltager i forskellige fællesskaber med forskellige interesser. Kammeratfællesskaber skal plejes, samtidigt med der er et andet fællesskab omkring deltagelsen i undervisningen. Til det kommer der et tredje fællesskab der kan være bestemt på baggrund af kønsgrupper. En persons deltagelse i én sammenhæng, kan have betydning for deltagelsen i andre sammenhænge (Ibid.: 64).

Et andet aspekt af deltagelse er evnen til at handle. Handleevnen er et centralt begreb for at karakterisere og dermed forstå og observere menneskers subjektivitet (Ibid.: 61). Med det menes der, at vi har intentioner med vores handlinger - i mere eller mindre bevidst grad. Vi vurderer situationen og handler i forhold til vores ønsker for fremtiden. Hertil kan vi koble mestringsforventninger som vi kort vil uddybe herunder.

Da det er socialkonstruktionismen der udgør det teoretiske ståsted for denne opgave, ser vi på deltagelse gennem hvordan det kommer til udtryk i sproget, både det verbale og det nonverbale sprog. Vi tilslutter os endvidere forståelsen omkring deltagelsens betydning for elevens forskellige fællesskaber. Endvidere bruger vi elevens handleevne som en observerbar beskrivelse af elevens deltagelse.

Mestringsforventninger

Mestringsforventninger er forankret i en social kognitiv ramme, hvori mennesket forstås som værende selvregulerende og selvreflekterende. Mennesket handler ud fra intentioner, sætter sig mål, vurderer egne forudsætninger for at nå målet, vurderer mulige strategier, observerer resultatet af egne handlinger og reflekterer over resultatet igen (Skaalvik, 2007: 46). Det er en proces med flere forskellige grader af bevidsthed. Man kan argumentere for, at det sker i en mindre bevidst tilstand, hos eleven. Forventning om mestring har i, forlængelse af dette, betydning for adfærd, tankemønstre og motivation. Individets indsats og udholdenhed spiller også en rolle - specielt når det bliver svært. Spørgsmålet ved mestringsforventninger ligger i, om individet selv tror, at denne vil magte opgaven.

Motivation

Motivation er i vores øjne en betingelse for deltagelse.

Motivation beskrives som en drivkraft, der får mennesket til at handle samt iværksætte en aktivitet og til at opretholde aktiviteten (Imsen, 2008: 325).

Når vi bruger begrebet motivation, refererer vi til følelser, tanker og fornuft der tilsammen giver os lyst til de handlinger vi udfører. Motivationen er det, der forårsager en aktivitet, det som holder denne aktivitet ved lige, og det som giver den mål og mening (Ibid.).

Motivation er også et ord som hører til i hverdags sproget. Når ordet bliver trukket frem i negative eller uønskede sammenhænge er det eksempelvis når eleverne i en skoleklasse er urolige, ukoncentrerede og optagede af helt andre ting end det faglige program. Her hører man ofte tale om elevernes manglende motivation. Ordet bliver også brugt i forbindelse med kriminalitet. Her

spørger man gerne hvad motivet er bag en kriminel handling. Her refereres ofte til både personlighedstræk og materielle ønsker som motiverende faktorer. I mere positive sammenhænge bruges begrebet motivation, eksempelvis om den positive, pligtopfyldende elev som altid er imødekommende og som aldrig giver op. Eleven som er interesseret og aktiv og som sprudler af interesse.

Motivation i en samfundskontekst

Motivation er ikke kun et spørgsmål om at forstå det enkelte individs intentioner og ønsker, men nok så meget et spørgsmål om at have blik for, hvordan børn og unge indrammes, inkluderes og tilpasses i det store, sociale fælles, hvor medierne også er med som skjulte opdragere. Dette er et forhold, vi ser som vigtigt at have in mente, når vi berører emnet og forståelsen af motivation. Som underviser gælder det om at vække en nysgerrighed for læringen og undervisningen (Ziehe, 1999: 211). Men eftersom de unge allerede har en udstrakt adgang til emner, billeder og informationer gennem internettet, vil deres første reaktionsmønster typisk kommunikerer i et udsagn som “det der ved vi allerede i forvejen” eller “det er kedeligt”. De unge forekommer på den måde desillusionerede, hvilket gør det svært for dem at være nysgerrige (Ibid.: 203).

Samspil og relationer

I praksis bruges begreberne samspil og relationer ofte synonymt, men det har betydning at kunne skelne imellem de to begreber for netop at kunne indkredse det særlige ved relationer.

I vores søgen efter litteratur og teori omkring en definition af samspil, har vi fundet at interaktioner ofte anvendes synonymt med samspil.

Definitionen af en interaktion lyder, at en interaktion i psykologien er et socialt samspil, hvor grupper eller individer gennem deres gensidige handlinger påvirker hinanden. Påvirkningen kan formidles gennem sprog, gestus eller mere omfattende handleforløb (Den Store Danske, 2017).

Samspil kan defineres som noget der kan ses og høres, og det kan være mere eller mindre behageligt, konstruktivt, inspirerende og betydningsfuldt for os. Samspil kan fastholdes med videokamera eller båndoptager, og på den måde bruges som genstand for analyse og refleksion omkring samspillet karakter og dynamik (Møller, 2013: 67).

Da hovedpunkterne i de to begreber i store træk er de samme, og vi ser hvordan store dele af vores anvendte litteratur har benyttet dem synonymt, ser vi det meningsgivende også at anvende dem synonymt. Vi definerer derfor samspil som værende her-og-nu-interaktioner som kan ses og høres.

Relationer bygger på samspil, men er mere end summen af en mængde samspil.

Louise Klinge definerer en relation som værende:

“Det der udgøres af interaktioner, og det der foregår, når to mennesker kommunikerer verbalt eller nonverbalt og dermed påvirker hinanden. Over tid knyttes der følelser og forventninger til de konkrete interaktioner, som præger opfattelsen af den anden, og man kan nu tale om, at der er etableret en relation” (Klinge, 2017: 52).

Relationer kan have kendetegn som vedholdenhed, interesse, involvering og engagement.

Karakteren af interaktionerne, følelserne og forventningerne - relationens mønster - betinger, om relationen kan siges at være af positiv eller negativ karakter. Netop betegnelsen af relationens mønster fører os videre til sammenhængen mellem relationer og narrativer.

Vi anskuer at enhver relation er dynamisk og rummer altid et forandringspotentiale, fordi nye interaktioner og samspilsarenaer giver nye oplevelser af den anden og kan bidrage til anderledes indstillinger og forventninger. Samtidig påpeger Louise Klinge hvordan det kan være meget vanskeligt at forandre relationer, dog ikke umuligt (Ibid.: 68). Hun beskriver hvordan relationers kvalitet har selvforstærkende effekter, sådan at der let skabes gode eller onde cirkler. Hun begrundet det med tre ting: vores lyst til at drage omsorg, vores tolkning af den andens handlinger samt vores overbærenhed og tolerance i forhold til den anden (Ibid.). Ved kort at sammenfatte disse tre, ser vi hvordan den fælles forhistorie farver og medvirker til den nuværende oplevelse af den anden. Vi tolker i højere grad hinanden ud fra nogle parametre som er bygget på relationen. Den tolkning kommer til udtryk i hvordan relationen videreføres og her ser vi hvordan cirklen skabes. Cirklen som er baseret på forventninger og tolkninger - eller med andre ord: det narrative.

Relationsarenaer i folkeskolen

Elever indgår i forskellige former for relationer. De kan grundlæggende inddeles i to kategorier:

1. Hierarkiske også kaldet vertikale
2. Ligestillede også kaldet horisontale

Samspil og relationer mellem børn er ligestillede relationer (Møller, 2013: 71). I folkeskolen er det klassekammerater imellem.

Relationer mellem lærer og elev er hierarkiske relationer. Her har læreren, på grund af sin samfundsgivne autoritet, ansvaret for at tage vare på elevens tid i skolen.

Den hierarkiske relation karakteriserer samspil og relationer mellem voksne og børn. I folkeskolen mellem lærer og elev. Det er også lærerens ansvar at sikre, at relationens kvalitet er overvejende positiv og dermed understøtter barnets trivsel og alsidige udvikling. Som Folkeskolens

Formålsparagraf stk. 1 formulerer:

“Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder der:” ...

“Fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling” (EMU, 2017).

Positionering

Positionsbegrebet anskuer hvordan individet socialt og hierarkisk placeres i de forskellige sammenhænge som det indgår i. Et individs position og ståsted har indflydelse på dennes handleevne og dermed deltagelsesmuligheder og deltagelsesmåder. Sociale sammenhænge er i konstant ændring og med dem ændrer subjektets ståsted og position sig også (Witt, 2014: 62).

Diskurs

Diskursbegrebet stammer fra den franske filosof Michel Foucault, og beskrives som værende:

“En kortfattet beskrivelse af, hvordan typiske måder at tale på udvikler sig inden for konkrete sociale kontekster” (Løw, 2009: 46).

Diskurs er dog ikke bare et ord for det, der veksles gennem samtale, men et udtryk for at mennesket i sit sprog konstruerer egne regler for, hvordan sproget bruges, set i forhold til sociale normer og strukturer (Ibid.).

Diskursbegrebet forstås i denne opgave som værende den bestemte tolkningsramme, som er kulturelt afhængig, og som er dikterende for måden vi samtaler, handler og italesætter inden for vores empiriske kontekst.

Empiri og metodiske overvejelser

I uge 19 har vi fået lov til at observere undervisning i Kristians tidligere praktikklasse. I en praktikperiode på 6 uger har Kristian været underviser i klassen og kender derfor eleverne, samt diskursen i klassen.

Fordi Kristian, allerede har en relation til klassen, skrev han sine forventninger ned forinden. Dette for ikke at underkende hans eksisterende narrative fortællinger om klassen samt eleverne. Vi har været meget opmærksomme på ikke at diskutere noget fra Kristians praktikforløb op til vores empiriindsamling for, at Christina kunne forholde sig objektivt i sin indsamling af projektets empiri. Vi har i vores empiriske indsamling arbejdet ud fra en induktiv tilgang. Vi har under indsamlingen haft en given problemstilling som værende et styreredskab i forhold til indsamlingen af empiri. Efterfølgende har vi lavet en kobling til teori og begreber (Laren & Tireli, 2015: 112).

Vores empiri er samlet under tre kategorier med hver deres underkategori.

1. Spørgeskema
2. Observationer
3. Interviews

Undersøgellesdesign af spørgeskema

I undersøgelsen om hvorvidt vores problemfelt var en relevant problemstilling, opsatte vi et spørgeskema. Spørgeskemaet blev henvendt til lærere i folkeskolen. Det blev sendt ud til ca. 40 folkeskoler på Sjælland.

Spørgeskemaets fordel ligger i, at det er muligt at kvantificere besvarelsener og derved få en ide om hvor repræsentative holdninger eller udsagn er.

Dette gør det til en kvantitativ empiriindsamling. Ulempen ved den kvantitative metode er, at der er mindre mulighed for dybdegående informationer, end der vil være i interviewet (Bjørndal, 2013: 109).

Vi har haft fokus på, ikke at klargøre, at det er lærernes narrativer vi ønsker svar på. Vi har "testkørt" spørgeskemaet på nyuddannede lærere som vi er bekendte med, inden vi sendte det ud til folkeskolerne. Dette bl.a. for at høre deres meninger, om hvorvidt nogen sad tilbage med følelsen af at blive pålagt meninger eller holdninger.

Vi har i vores spørgeskema valgt, at gøre brug af en kombination af åbne og lukkede svarmuligheder. Ved brug af kombinationen af åbne og lukkede svarmuligheder, håber vi på at give vores informanter muligheden for, at give svar der på den ene side er nøjagtige, og på den anden side tillader mere nuancerede svar.

Undersøgesdesign af observation

Vores ønske med observationerne, har været at opnå indsigt i lærerens narrativer omkring de enkelte elever, samt hvordan disse kommer til udtryk i praksis. Vi har søgt at observere hvordan elevernes deltagelse har været i undervisningen.

Vores observationer har fundet sted i to dansk-lektioner i den samme 6. klasse på en Københavnsk folkeskole, fordi at vi gerne ville observere den samme lærer i interaktion med den samme klasse. At observere den samme lærer med den samme klasse har åbnet op for muligheden for at se mønstre og gentagelser i undervisningen. Selve skolen, klassen, samt læreren er valgt på baggrund af, Kristians praktikforløb. Christina har ikke noget kendskab eller en forhistorie til stedet. Vi har ud fra dette perspektiv, haft to forskellige forudsætninger for vores observationer. Dette er en pointe og refleksion som vi har lagt stor vægt på i vores forarbejde omkring observationerne og ført med os videre i udarbejdelsen af opgaven. Vi ser det vigtigt, at forholde os til at vi har to forskellige narrative fortællinger i observationerne.

Vores observationer er begge observeret af første orden, da vi som observatører har observeret den pædagogiske situation som udenforstående (Bjørndal, 2013: 34).

Før observationen har vi forberedt os inden for Michael Q. Pattons tre punkter om forberedelse: Materielt, fysisk og intellektuelt (Ibid: 49). Materielt i form af skriveværktøj og notationspapir, fysisk i form af at være oplagt og til stede samt intellektuelt i form af vores overvejelser omkring, hvordan vi ønsker, at forholde os som observatører. Ydermere har vi gjort os tanker om, hvordan og i hvilken grad registreringen af observationerne skal struktureres. Vi har valgt, ikke at følge et konkret observationsskema, men derimod at lave notater til hvad vi hver især har fundet interessant. Under det tredje punkt, intellektuel forberedelse, har vi gjort os tanker omkring, hvordan vi ikke ønsker at læreren eller klassen skal vide hvad vi observerer på. Vi har forberedt os på, ikke at dele vores observationer med hinanden før vi er helt færdige med processen. Som beskrevet ovenover har vi netop et ønske om, at fastholde udgangspunktet omkring vores forskellige perspektiver. Vi ønsker, som beskrevet, at kunne anskue narrativer på et metaplan, hvor vi både observerer og fortolker de narrative fortællinger der kommer til udtryk i lærerens undervisning og samtidig at kunne holde dem op imod de fortolkninger vi også hver især har gjort os. Vi håber på denne måde, at kunne få en mere nuanceret diskussion i udarbejdelsen af projektet.

Vores observationsmetode har taget udgangspunkt i en ustruktureret observation (Ibid: 58). Dog kan der argumenteres for, at vi i højere grad har vekslet mellem en struktureret og en ustruktureret observation, da vi har haft et overordnet emne at holde vores blik imod (Bilag 5).

Undersøgelsesdesign af interviews

Vi har valgt at inddrage tre interviews i vores empiriindsamling. Alle tre interviews er udført i dagene efter vores observationer af undervisningen.

Vi har valgt, at bygge alle vores interviews op som kvalitative forskningsinterviews (Nielsen, 2015: 72). Det kvalitative forskningsinterview har styrker inden for at afdække menneskers oplevelser, samt at man kan se på hvordan de interviewede bruger sproget til at konstruere bestemte forestillinger af sig selv, andre og det verdensbillede de lever i. Det kvalitative forskningsinterview

er altså særligt brugbart i en sproglig analyse som vores, hvor diskurser og narrativer har en stor rolle. Vi har under tematiseringen haft socialkonstruktionismen som baggrund. Vi har som interviewere, søgt at være opmærksomme på hvilke sproglige konstruktioner der skabes i interviewsituationen (Ibid.: 74).

Lærerinterview med Søren

Vi havde fra start af valgt, at interviewe Søren efter de observerede lektioner. Vi valgte på forhånd ikke at indvie ham i hvad vores emne for opgaven var. Dette fordi, at vi ikke ønskede at hans svar skulle være præget af vores problemfelt. Interviewet var struktureret som en uformel samtale mellem Kristian og Søren, hvor fokus lå på at stille åbne spørgsmål til tanker omkring klasseledelse, relationer og motivation. Samtalen blev optaget på lyd til brug i transkriptionsfasen (Bilag 4).

Elevinterviews

Vi var som udgangspunkt skeptiske overfor brugen af elevinterviews som del af vores empiriindsamling. Vi var i tvivl om hvorvidt vi kunne italesætte narrativer med elever fra 6. klasse. Efter vores observationer af undervisningsgangene fandt vi det dog interessant, at lave interviews med to specifikke elever, Mette og Hans. Dette baseret på deres samspil med læreren Søren samt deres umiddelbare måde at udtrykke sig på i klassen. Vi ønskede at det skulle virke tilfældigt, at det netop var de to elever, vi gerne ville interviewe. Vi ville ikke have, at eleverne skulle få en følelse af at de var blevet valgt på baggrund af hvad der var foregået i den observerede undervisning.

Interviewsituationen foregik med kun Kristian tilstede som interviewer. Dette for, at skabe en tryghedsramme for de interviewede elever. Endvidere valgte vi kun at stille nogle få spørgsmål, men havde et par "back-up" spørgsmål hvis eleverne ikke besvarede spørgsmålene fyldestgørende. Med ikke fyldestgørende svar mener vi svar som: "Det ved jeg ikke", "Måske" o.lign. (Bilag 2 og Bilag 3).

I forlængelse af vores interviews har vi ændret navne på interviewpersonerne. Både "Søren", "Hans" og "Mette" er navneændringer vi har lavet, da vi er klar over at vores opgave vil blive

offentligt tilgængelig efter vores eksamination. For ikke at udlevere hverken interviewpersoner, eller skolen vi har observeret på, har vi valgt at anonymisere vores informanter.

Kritisk vurdering af metodevalg

Vi har i vores tilgang til indsamlingen af data forsøgt at få vores spørgsmål til at pege i flere forskellige retninger. Dette har vi gjort, for ikke at afsløre hvad vores undersøgelsesfelt har været, netop fordi vi skriver om lærerens narrativer. Vi har ikke ønsket at spørge direkte ind til lærernes narrative fortællinger, da vi har frygtet at få "meget korrekte svar" tilbage. Vi søgte altså at få lærernes narrative fortællinger uden at de var klar over, at de "udleverede" dem.

Dette har haft den konsekvens, at både vores interviews og spørgeskema, ikke har været direkte i vores spørgestil og spørgsmål. Informanterne har derfor afgivet svar i mange forskellige retninger.

I spørgeskemaet har vi valgt, at benytte os af andre ord og vendinger, end begrebet narrativer.

Dette har vi valgt eftersom vi forinden havde en ide om, at når man spørger ind til lærerens narrativer, vil svarene potentielt have karakter af, at være "korrekte" eller med en direkte modstand. Vi har derfor spurgt ind til bl.a. grupperinger, udfordringer og klasseledelse, i håb om at informanternes svar, ville henvende sig til eventuelle narrative udsagn om eleverne. Vi kan vi konstatere, at flere af de svar vi har modtaget er blevet opfattet på forskellige måder. Dette har ført til en bred vifte af tilbagemeldinger, som ikke nødvendigvis har været relevante for vores empiriindsamling. En ulempe ved spørgeskemaundersøgelser er, at man ikke har mulighed for at spørge ind til de svar, man får. Dette begrænser potentialet for hvilke konklusioner, man ellers kan gøre sig på baggrund af materialet. Ved inddragelsen af spørgeskemaundersøgelsen i analysen, har vi valgt at sammenholde besvarelserne med vores øvrigt indsamlede empiri for at gøre vores slutninger mere plausible samt nemmere at kunne konkludere noget på baggrund af mere data. Vi er dog bevidste om, at der ved denne metode forekommer slutninger der er mindre præcise.

I vores observationer af undervisningen havde Kristian på den ene side i forvejen et kendskab til klassen, mens Christina ikke havde nogen form for relation eller interaktion med klassen. Vi har primært set dette som en fordel, da vi i vores egne diskussioner har haft mulighed for at anskue det indsamlede data med et metablik. Her henviser vi til, at Christina har indgået i observationerne uden mulighed for at danne sig narrativer. Samtidig har vi været forberedte på, at Kristian har

indgået i observationerne med visse forventninger til undervisningens forløb. At Kristian forinden har nedskrevet sine forventninger, kan have givet anledning til en eventuel forstærkelse af hans eksisterende narrativer.

En anden eventuel fejlkilde ved observationerne kan findes i vores tilstedeværelse i klasserummet. Det er højst sandsynligt, at dette har påvirket dataindsamlingen i forhold til elevernes ageren. Til dette skal det dog nævnes, at det faktum at vi ikke begge har været fremmede for eleverne på forhånd, kan have påvirket observationen i en positiv retning, idet eleverne har en umiddelbar accept af tilstedeværelsen af den ene af os. Desuden har klassen haft adskillige praktikanter i løbet af deres skoletid, og på denne måde har de erfaring med, og er vant i, at blive observeret.

Vi har i vores observationer prioriteret at følge en enkelt lærer og hans samspil med klassen. For at gøre undersøgelsen mere sammenlignelig, kunne man søge, at følge flere lærere, og observere deres interaktioner med klassen, for at få indsigt i elevernes deltagelsesmønstre i undervisningen med andre lærere.

Endnu et kritikpunkt er, at man i sit faglige virke har en tendens til at lægge mærke til det som vi er trænet til at få øje på. Via læreruddannelsens praktikperioder, har vi i højere grad søgt specifikke problemstillinger, hvor der er mulighed for at reflektere over hvordan man forbedrer disse. Vi ser efterfølgende hvordan vores observationsnoter lægger større vægt på, de 'mindre deltagende elever' fremfor de elever der er aktivt deltagende.

Vi har som beskrevet i vores afsnit med empiri og metodiske overvejelser, delt vores tre interviews op i to "dele". En del med vores lærerinterview og en del med vores to elev interviews. I lærerinterviewet, lagde vi vægt på, ikke at "røbe" vores intentioner med interviewet. Dette resulterede desværre i, at vi manglede lidt indgående viden omkring nogle konkrete elever samt nogle konkrete udsagn i interviewet. Vi kunne med fordel, have spurgt lidt dybere ind til nogle af Søren's besvarelser. Endvidere kunne vi yderligere have prøvet at føre samtalen i den ønskede retning.

I vores elev interviews var det kun Kristian der var til stede. Efterfølgende har vi diskuteret fordelene i, begge at have deltaget i interviewsituationen. Vi opdagede hvor svært det kan være, en person, at holde fokus på både notering, at skabe den trygge ramme for eleven samt at være interviewer.

Ydermere var rammerne for elevinterview 2, i et lokale hvor der var andre elever til stede. Dette gjorde, at eleven virkede til at have et flakkende fokus mellem interviewet samt "at lyde sej" overfor en forbipasserende ven.

Analyse

I dette afsnit vil vi indledningsvis kort redegøre for vores analyseovervejelser. Herefter vil vi på baggrund af vores teori, analysere os frem til, hvordan de førnævnte narrativer kan have en indflydelse på elevernes deltagelse i undervisningen. Vi har i vores analyse valgt at sætte fokus på minoritetsgruppen af eleverne og deres samspil med læreren Søren. Vi kontekstualiserer udtalelser fra interviews og øjebliksbilleder fra vores observationer i sammenhæng med det valgte teoretiske grundlag. Vi vil fremhæve vores spørgeskemaundersøgelse og relatere samt argumentere for sammenhængen med det øvrige analyserede stof. Vi inddrager det diskuterende element i vores analyse, hvor vi trækker tråde til vores handleperspektiv. Vi forholder os altså både analyserende og diskuterende i vores analyse. Det færdige handleperspektiv vil blive uddybet senere i opgaven. Begrundelsen for inddragelsen af elementer fra vores handleperspektiv i analyseafsnittet, er for bedre at kunne ræsonnere, og reflektere over de fremhævede analytiske argumenter.

Analysestrategi

Vi vælger at dele vores analyse op i tre afsnit. Afsnittene er delt med titlerne: Samspil og relationer, Lærerens narrativer, Elevernes deltagelse og Hvordan man som lærer kan forholde sig til betydningen af sine narrative fortællinger. Vi har valgt at starte med at belyse emnet 'Samspil og relationer' i vores analyse. Det har vi valgt eftersom belysningen af samspil og relationer, sat overfor de observationer vi har gjort os, giver et bedre indblik i det følgende analyserede stof. Under sidste afsnit 'Hvordan man som lærer kan forholde sig til betydningen af sine narrative fortællinger' lægger vi større vægt på det diskuterende element. Denne del af analysen lægger også op til en undersøgelse af sidste del af vores problemformulering samt danner grundlag for vores handleperspektiv.

Samspil og relationer

Vi starter analysen med en anskuelse af samspillet og relationerne i klassen. Det fremgår i vores observationer af undervisningen, at Søren forsøger at fordele sin interaktion og sit samspil ud mellem eleverne i klassen. Vi observerer at dele af eleverne er mere koncentrerede end andre. Dette baseres på måden de fordyber sig i det faglige stof, hvilket vi tolker som en højere grad af deltagelse. Samtidig observerer vi en gruppe elever som fremstår ukoncentrerede, snakkende og højlydte. De demonstrerer ikke samme fordybelse i undervisningens indhold som majoriteten af klassen. Det virker også til at påvirke samspillet mellem minoritetsgruppen og Søren. I vores første observationsgang, lægger vi mærke til eleven Mette og hendes samspil med læreren Søren (Bilag 1).

Observation 1

Mette: "Ej, det er altså kedeligt at vi skal læse!"

Søren: "Alt er kedeligt for dig, Mette"

Mette indskyder: "Oh my god, jeg hader det her sted!"

Søren: "Vi skal igennem det, du kunne jo have læst derhjemme".

Mette: " Det er røvkedeligt at læse det her og det tager 100 år!"

Mette fortsætter: "Det her er et fængsel for børn".

Søren henvendt til Mette: "Jeg gider ikke have den her diskussion med dig".

Søren forlader lokalet.

Mette: "Det er et sindssygt fængsel det her".

I Sørens samspil med Mette antager vi, at kommentaren: "*Alt er kedeligt for dig, Mette*" er en henvendelse med et humoristisk præg. Dette gør vi ud fra den pålagte tone i kommentaren. Vi antager også, at Mette ikke modtager kommentaren med samme humoristiske præg. Dette både på baggrund af hendes respons, men også i forlængelse af tonen responsen afsendes med. Samtalen ender ud i, at Søren pointerer, at *vi skal* gennem arbejdet med læsningen.

Dette samspil mellem Mette og Søren er med til at definere, hvordan vi opfatter relationen mellem dem. I samspillet udviser Søren ingen vedholdenhed, interesse eller engagement for Mettes udsagn om, at det tager hende lang tid at læse. Man kan derfor argumentere for, at der her er et samspil som kan være medskabende til en relation mellem Søren og Mette som ikke er særligt udviklingsstøttende for Mettes deltagelse og læring i undervisningen.

Ud fra Ziehes tanker omkring det at vække en nysgerrighed for eleverne, kan vi antage, at Søren ikke formår at vække denne nysgerrighed til læsestoffet for Mette. Mette har sandsynligvis tanker og oplevelser fra tidligere hændelser med læsning, som præger hendes mestringsforventninger (Skaalvik, 2007: 46). Hun udtrykker, *at det er kedeligt at læse, og at det tager 100 år for hende*. Dette kan tolkes på forskellige måder. Dels kan vi se på Mettes mestringsforventninger, hvor vi finder det nærliggende at antage, at hun har udfordringer med læsningen og herved sine egne forventninger til opgaven. Lave mestringsforventninger afhænger ikke nødvendigvis af faglig udfordring, men vi finder det dog nærliggende ud fra hendes kommentar om, *at det tager 100 år*. På den anden side, kan vi tolke, at hun ikke rummer den nødvendige motivation for arbejdet med læsningen. Hun finder det simpelthen ikke interessant. Til denne tolkning kan der igen kobles en tese om at Mette besidder læsevanskeligheder. Vi vælger dog for analysens skyld, at holde fokus på at det vedrører hendes motivation - som hun siger: *det er kedeligt at læse*.

Vi ser begge fortolkninger som værende præget af relationen til læreren Søren. Hvis Mette er fagligt udfordret med læsning, og derfor har lave mestringsforventninger, er det Sørens ansvar via den hierarkiske relation, at fremme Mettes mestringsforventninger. Hvis hun er fagligt udfordret, ser vi det ikke fremmende at pointere at *hun skulle have læst derhjemme*. Hvis det har at gøre med Mettes motivation, tolkes dette også som værende i forbindelse med deres samspil og relation. Søren formår altså ikke at motivere Mette i læsningen, men påpeger i stedet, *at alt er kedeligt for hende*.

Vi er bevidste om, at Søren og Mette har opbygget en relation forinden vores observationer og man kan argumentere for, at Søren agerer som han gør, baseret på hans kendskab og relation til Mette.

Mette og Sørens diskurs bygger på gensidige narrativer omkring hinanden som vi kun kan tolke

objektivt på.

Mette udtaler omkring sin deltagelse (Bilag 2).

Uddrag 1, elevinterview 1

“Jeg ved i hvert fald at i starten så laver vi ikke så meget og så til sidst så kan vi se at det ikke bliver til noget og så går vi hver for sig og læser, det gør jeg i hvert fald”.

Vi observerede i undervisningen, at Mette netop gik for sig selv i slutningen af timen, og prøvede at læse og fordybe sig i stoffet. At Mette gjorde det, var ikke forudset af os som værende udenforstående observatører. I relationen mellem Mette og Søren, virker det retropektivt til, at Søren var bevidst omkring unødvendigheden i at indgå i diskussion med Mette.

Det kan diskuteres, at hvis Søren var bevidst omkring Mettes arbejdsmonter, kunne han have taget diskussionen med hende i starten af timen for at øge chancen for et højere udbytte af undervisningen. Med en sådan italesættelse kunne Søren bevidstgøre Mettes eget ansvar for læring og herved øge hendes motivation for en højere deltagelse i undervisningen.

Positionering i samspil og relationer

Ved observationer af næste undervisningsgang anskuer vi igen Sørens samspil med Mette (Bilag 1).

Observation 2

Mette sidder i klasselokalet. Søren er ude i fællesarealet.

Mette at får sin computer til at sige “Suck my cock”, “vagina” og “pussy”. Søren kommer ind i klassen og hun lukker hurtigt computeren.

Søren henvender sig til Hans for at høre hvad hans spørgsmål er.

Mette til Søren: “Hallo Søren, nogle af de her spørgsmål kan jeg slet ikke finde svarene på”.

Søren til Mette: “Det er ok, prøv at spørge Hans”.

Søren går igen ud i fællesarealet.

Mette fortsætter med at få computeren til at sige ord som "tissemand". Flere elever griner.

(Det skal til denne observation nævnes, at Mette og Hans sidder ved siden af hinanden.)

Vi ser i denne situation igen hvordan Mette giver udtryk for, at hun har svært ved at løse opgaven og mangler hjælp til at komme videre med arbejdet. Vi fortolker det som, at Mette ønsker hjælp fra Søren, for at kunne videreføre arbejdet med den stillede opgave. Dog bliver hun henvist til klassekammeraten Hans. Mette spørger ikke Hans, men fortsætter med at lave ting på sin computer.

Mettes grund til ikke at spørge Hans om hjælp kan ses på forskellige måder. Én betragtning kunne være, at det er et udtryk for elevernes interne positionering i forhold til hinanden. Inden for den diskurs der er lagt i klassen, kan der argumenteres for, at eleverne ikke nødvendigvis er trygge ved at spørge hinanden om hjælp, men i stedet føler sig afhængige af Sørens hjælp til det faglige arbejde. I vores lærerinterview, beskriver Søren klassens sociale liv på følgende måde (Bilag 4).

Uddrag 2, lærerinterview

"... På den anden side så kan de godt have et meget hårdt sprog overfor hinanden, og gå over hinandens grænser, uden at de egentlig rigtig tænker så meget over det." ... "Jeg tror der er nogle elever som bliver ramt af det. Altså dem hvor det hurtigt går ind under huden på dem og det betyder, at de f.eks. i en undervisning ikke har lyst til at deltage aktivt fordi de er nervøse for at man viser sårbarhed."

Løw (2009) beskriver vigtigheden i at være bevidst omkring samarbejdet i klassen. Herunder hvordan diskursen kommer til at danne individets måde at tænke og handle på samt hvordan de usagte præmisser vil præge oplevelsen af det, der finder sted i klassen (Løw, 2009: 46).

I uddrag 2 fortæller Søren, at han er klar over, at den interne diskurs i klassen kan være grænseoverskridende. Han nævner selv, at nervøsiteten for at vise sårbarhed eleverne imellem, er tilstedeværende. I observation 2 ses der tegn på, at Søren søger at rykke ved den tilstedeværende problematik ved at lade eleverne gøre brug af hinanden som sparringspartnere. Vi ser dog også, at

han i denne situation ikke formår at tydeliggøre det, da han ikke involverer Hans i samtalen.

Det kan vurderes, at Mette og Hans' positionering i forhold til hinanden ikke omhandler faglig håndsrækning, men er af anden karakter. De to har en ligestillet relation, og det kan af den grund heller ikke udelukkes, at der kan være en vis frygt for "at tabe ansigt" overfor hinanden. Der kan være tale om en særlig klassesdiskurs, som er karakteriseret af et *hårdt sprog*. Som Søren nævner, kan denne diskurs gå *under huden* på eleverne, og påvirke deres deltagelse grundet nervøsiteten for at vise sårbarhed.

Hvis Søren derimod indvier Hans, i opgaven om hvordan han kan hjælpe Mette, vil Søren formå at undgå, at Mette kommer i en situation hvor hun risikerer "at tabe ansigt" over for sine klassekammerater. Samtidig har han på denne måde mulighed for at sætte Hans i en position, der kan øge hans mestringsforventninger.

Lærerens narrativer

I ovenstående bruger vi dele af vores indsamlede empiri til at klarlægge, hvordan samspillet og relationerne i 6. a, er med til at definere vores antagelse af diskursen samt positioneringen i klassen.

I følgende vil vi undersøge, hvordan samspil og relationer kan have en forbindelse til det narrative. Som uddybet i den teoretiske referenceramme beskriver Jerome Bruner (1998) det narrative:

"Det er først og fremmest gennem vore fortællinger, vi konstruerer en version af os selv i en verden." (Bruner, 1998: 43).

I vores interview med eleven Mette, fortæller hun om hendes forestillinger til, hvad Søren tænker om eleverne i klassen (Bilag 2).

Uddrag 3, elevinterview 1

Mette: *"Han siger i hvert fald at han godt kan li os, men nogle gange kan vi jo også godt være lidt irriterende."*

Interviewer: *“Hvad mener du med det?”*

Mette: *“Altså sådan, larme og så ikke gøre hvad vi bliver bedt om.”*

I vores elev interview med eleven Hans, svarer han til samme spørgsmål (Bilag 3).

Uddrag 4, elevinterview 2

Hans: *“Sådan lidt fifty-fifty fordi at (tænkepause) måske synes han, at vi larmer meget, men han siger, at han synes, at vi er meget søde.”*

Elevernes udgangspunkt for Søren's forestilling af klassen er baseret på udtalelser som Søren lige netop har lavet om klassen. Hverken Mette eller Hans giver udtryk for, hvad de egentligt mener, at Søren synes om klassen, men refererer i stedet til hvad han har udtalt til klassen. Her ser vi et eksempel på, at det er gennem lærerens fortælling af klassen, at de har konstrueret en version af hvordan klassen “er”. Dette må ses i forlængelse af det samspil, der opleves i undervisningen, men også hvordan relationen mellem Søren og eleverne forudsætter opfattelsen af det narrative.

Fortællinger kan siges at forudsætte en relation, nemlig en der fortæller en historie til en anden. Denne anden udgør en vigtig del af det narrative, idet han eller hun bestemmer, hvordan beretningen bliver forstået (Løw, 2006: 72).

Grundtanken i det narrative perspektiv er, at vores identitet og fortællingerne om denne skabes af os selv og andre. Det relateres til forventningerne i de kulturelle normer der viser sig omkring os (Løw, 2009: 45). Vi kan ud fra dette argumentere for, at ingen individer vil tænke sig selv som værende hverken irriterende eller larmende medmindre dette er ord, der indgår i fortællinger der konstrueres om dem. På baggrund af uddrag 3 og uddrag 4 ser vi indikationer på, at Søren har lavet en udtalelse om klassen som søde elever, der dog til tider kan være larmende og irriterende. I Søren's udtalelse om klassen, siger han (Bilag 4).

Uddrag 5, lærerinterview

“Det er jo en klasse som øhm. Lidt er ligesom twoface i Batman” ... ” I nogle situationer er de super

gode og rigtig gerne vil hinanden. På den anden side så kommer de nogle gange til at være grænseoverskridende overfor hinanden både i forhold til det de siger og det de gør.”

Søren giver udtryk for klassens to sider. Hvis vi relaterer dette til Mette og Hans' udtalelser (uddrag 3 og uddrag 4) ser vi, hvordan udsagnene er sammenlignelige. Klassen kategoriseres på den ene side som værende en sød klasse. Søren siger i uddrag 5 at klassen er *super gode og rigtig gerne vil hinanden*, mens Mette og Hans netop pointerer, at Søren har sagt, at han godt kan lide dem. På den anden side refereres der, af eleverne i uddrag 3 og 4, til en forståelse omkring at de er larmende. Søren siger i uddrag 5, at eleverne godt kan være *grænseoverskridende overfor hinanden i forhold til det de siger*. Vi finder det nærliggende at antage, at Søren af samme grund, har været inde og fortælle eleverne i en undervisning, at de er larmende og nu skal være stille. At eleverne beskriver sig selv som værende "larmende", kan gøre dette til en karakteristik i deres egen fortælling og på denne måde noget, som tildeles deres position.

"Når først fortællinger om den bogligt svage elev er fortalt, har fortællingerne det med at leve deres eget liv, mere eller mindre uafhængigt af hvor dækkende de måtte være. De kan således hen over et skoleliv få stor betydning for en elevs opfattelse af sig selv og andre" (Løw, 2009: 49).

Det er herved ikke sikkert, at Søren definerer eleverne som værende støjende eller larmende, men det er sandsynligvis en udtalelse han har gjort omkring dem, en dag hvor de har været det. Vi ser her hvordan det socialkonstruktionistiske syn kommer til udtryk via den måde Sørens sprog ender med at være medvirkende i klassens konstruktion af virkeligheden.

På baggrund af dette kan vi anskue, at lærerens diskurs, "det sagte ord" og Sørens narrativer for klassen, ikke blot stemmer overens, men også er gensidigt påvirkelige. Til dette skal det nævnes, at der sagtens kan herske en række narrative fortællinger om eleverne af positiv karakter. Ifølge Løw (2009) vil disse elever begynde, at agere ud fra den positive fortælling om dem (Ibid.: 50). Det samme ses i undersøgelsen Rosenthal-effekten, som netop viser, at lærerens forventninger til en elevs præstationer er afgørende for præstationen (Møller, 2013: 79). I sådanne tilfælde kan

diskursens magt spille en produktiv rolle, hvorimod det modsatte kan siges om elever, der oplever at blive beskrevet modsat.

I vores spørgeskema grupperer ca. 53,5 % af vores adspurgte lærere eleverne ud fra nogle fællestræk. En lærer beskriver (Bilag 5).

Spørgeskema 1

“Positive fortællinger giver positive oplevelser. Min ene klasse siger om sig selv ”vi er en god klasse og vi kan godt lide faglige udfordringer” en fortælling delvist de, og delvist vi lærere, har skabt. De er meget anerkendende over for hinanden og meget motiverede for at lære. Jeg er sikker på, at deres billede af deres fællesskab har meget stor indvirkning på dynamikken i klasserummet.”

Her beskrives det, at den positive fortælling som eleverne har, stammer fra både lærere og elever selv. Man kan ud fra det narrative perspektiv fortolke det som, at det er en fortælling, der er startet hos lærerteamet for klassen, men som netop har udspillet på den måde, at eleverne tager fortællingen til sig, og derved lader beskrivelsen skabe den måde klassen agerer på.

I andre eksempler på fællestræk der kunne være beskrivende for elevgrupper bliver der svaret (Bilag 5).

Spørgeskema 2

“Ja, når vi beskriver årgangen for andre, der ikke kender dem, bliver den hurtige forklaring tit noget med: Den stille, den vilde og den dramatiske klasse. Men når vi, der kender årgangen, taler med hinanden om klasserne, har vi jo en anden bevidsthed om, at det kun er nogen i den ene klasse, der udtrykker sig meget dramatisk og nogen i den anden, der larmer og spiller op og nogen i den tredje klasse, der er meget stille. Men nuancerne kan glippe i farten.”

I en sådan beskrivelse, gør læreren selv opmærksom på, at nuancerne kan glippe i farten. Ved at beskrive en klasse som værende *stille*, *vilde* eller *dramatiske*, er man i færd med at udvikle et sprog om klassens kultur som kan have indflydelse på klassens identitetsudvikling. Udover at

videregive en skabt narrativ fortælling til både eleverne samt andre, der ikke kender eleverne, er man i gang med at skabe, eller fastlåse, sine egne narrative fortællinger af klassen.

En vigtig pointe er dog, at læreren stadig er bevidst om, at det ikke generelt er klassens kultur, der bliver beskrevet, men kun enkelte elever i klassen. Læreren har altså allerede skabt en narrativ fortælling af enkelte elever i klassen som værende *stille*, *vilde* eller *dramatiske*, og det kunne i dette tilfælde være interessant at høre, hvordan de elever ville beskrive sig selv. Vi kan dog koble det sammen med udtalelserne fra hhv. Mette, Hans og Søren, hvor vi ser Mette og Hans' beskrivelser stemmer nogenlunde overens med Sørens udsagn om klassen. Med udgangspunkt i Bruners (1998) citat, omkring den fortalte histories indvirken egne konstruktioner (Bruner, 1998: 43) kan vi argumentere for at lærerens klasser vil begynde at beskrive og identificere sig selv som værende *stille*, *vilde* eller *dramatiske*. Dette afspejler fortællingen omkring deres klasseidentitet. Særligt fordi at fortællingen bliver fortalt videre til *andre*, som *ikke kender dem*, som potentielt udvikler en forudindtaget narrativ fortælling omkring eleverne.

Lærerens holdning til klassen præger valget af sprog og udtalelser om klassen. Dette medvirker, at læreren eventuelt agerer anderledes overfor eleverne, hvorpå eleverne, i skabelsen af deres egen identitetsforståelse, samt mestringsforventninger, tilpasser deres deltagelse herefter.

Når vi gennem vores teoretiske perspektiv af narrative fortællinger kan anskue, at den narrative fortælling ofte bliver et identitetsbærende aspekt af elevernes kultur, finder vi det problematisk at beskrivelser som *skolens problembørn*, *ringe deltagende elever*, *stærke og svage elever*, *de stille piger*, *brokkehovederne* og mange flere er med i spørgeskemaets besvarelser (Bilag 5).

I et identitetsaspekt antager vi det som værende inden for normaliteten til tider at være *stille*, *brokkende* og *ringe deltagende* samt oplevelsen af emner, hvor man enten føler sig "svag" eller "stærk" som elev. Hvis vi sammenholder spørgeskemaets svar, med vores fremanalyserede pointe omkring, hvordan enkelte elevs væren danner basis for gruppens fælles identitetsdannende fortælling, er det alarmerende at finde sådanne stigmatiseringer, som baseres på egenskaber, der er at finde i størstedelen af os.

Når man samtidig går ind og ser på, de mere positive fortællinger om eleverne, er det igen en stigmatisering af en gruppe af elever, som defineres ud fra samme fortælling. I vores spørgeskema ser vi eksempler som (Bilag 5).

Spørgeskema 3

“Vi bruger ind imellem udtrykket ”hestehalepigerne” om de jævnt velfungerende piger, som altid er friske på at hjælpe og gøre.”

Man kan her diskutere, hvorvidt en stigmatisering af elever er acceptabel, når resultatet, bevidst eller ej, bliver at fremme elevernes identitetsdannelse i en positiv retning. Hertil kommer spørgsmålet omkring, hvorvidt man som lærer hellere bør lade eleverne danne deres egne fortællinger, hvorpå man støtter op om disse, og fremhæver netop den fortælling. Ydermere om denne bevidstliggørelse overhovedet er mulig for læreren.

Som Jerome Bruner netop påpeger, foretages narrative konstruktioner, uden vi er bevidste om det (Bruner, 1998: 226). I lærerens professionelle virke bliver det hermed svært at være opmærksom på det dominerende perspektiv vores følelser udgør i skabelsen af vores narrative fortællinger. Med denne tese, antager vi det dog ikke som en umulig opgave, men i højere grad som en opgave, hvor vi netop sætter fokus på de ubevidste og evidente tiltag, vi foretager. Dette vil vi yderligere udfolde i vores handleperspektiv.

Elevernes deltagelse

Vi har i de to tidligere afsnit sammenholdt, hvordan samspil og relationer, samt lærerens narrativer kan have en indflydelse på eleverne. Vi vil nu belyse, via vores indsamlede empiri, hvilken betydning lærerens narrativer kan have på elevens deltagelse i undervisningen.

Vi vil starte med at fremhæve en hændelse fra vores observation (Bilag 1).

Eleverne præsenteres for en aktivitet, der går ud på at man i grupper, én efter én, skal løbe hen til papirer hængt på væggen og nedskrive et sammensat ord på post-it sedler. Derefter løber eleven tilbage til sin gruppe, giver high-five til den næste i køen, som så løber afsted og gør det samme. Aktiviteten foregår i aulaen og eleverne skal til at starte anden runde af stafetten.

Observation 3

Der er en del uro mens eleverne indtager deres pladser i grupperne.

Søren: "Vi er næsten klar, men der er lige nogle tumper, der ikke kan finde ud af at sætte sig".

Søren henvendt til Mette: "Stop så med at lave dumme ting!".

Mette henvendt til klassen: "Hallo vær nu stille, så vi kan komme i gang!"

Søren forholder sig roligt og siger intet. Eleverne begynder at tysse på hinanden. Dog er der enkelte, der stadig fjoller og pjatter. I det ene hjørne står Mette og Sara med nogle andre af klassens piger. Pigerne snakker internt og fokus er ikke rettet mod Søren.

Søren henvendt til Mette: "Så stopper du! Du var den første til at påpege at de andre skulle være stille, og det var godt, men du har alt for travlt med de andre, og du fjoller hele tiden med Sara!"

Mette: "Årh ja, jeg har ikke engang snakket til hende!".

Søren: "Men du søger hende hele tiden".

Runde to af stafetten startes. Mettes deltagelse i aktiviteten er dalet markant. Før løb hun ligesom de andre for at være først til at finde sammensatte ord. Nu går hun meget langsomt, når det er hendes tur, og hun hverken smiler eller griner længere.

I vores observation 3, ser vi en forskel i vores opfattelse af hændelserne.

Fra Kristians notationspapir:

Pigegruppen er under denne øvelse meget forstyrrende og især Mette henvender sig meget til Sara med højlydte og fnisende lyde.

Fra Christinas notationspapir:

Pigerne står ovre i den ene side af aulaen. De virker alle meget opkørte og larmer (griner, fjoller, pjatter) utrolig meget.

Vi ser her hvordan vores observationer er tillagt en værdi ud fra vores eget perspektiv. Kristian, der kender klassen på forhånd, ser det forstyrrende element som værende noget der opstår gennem eleven Mette. Christina har derimod en opfattelse af, at det forstyrrende element er et produkt af den samlede pigegruppe. I Christinas observationer er der ikke på samme måde sat

fokus på de enkelte pigers ageren. Vi vil i analysen af denne situation forholde os samlet og så vidt muligt objektivt til situationen, og gennem vores teoretiske grundlag samt tidligere analyseret stof, anskue observationen. Vi er bevidste omkring egne narrative fortællingers indvirken i denne del af analysen, men har valgt at bruge det som det diskuterende element i udarbejdelsen. Når vi betragter situationen, kan vi fortolke Mettes kommentar om ro som værende tegn på handleevne samt en motivation for aktiviteten (Imsen, 2008: 325). Hun handler ved højlydt at sige: *“Hallo vær nu stille så vi kan komme i gang”*. Dette viser, at hun besidder en drivkraft, der får hende til at handle mod en iværksættelse af aktiviteten. Ifølge begrebet mestringsforventninger, kan vi antage at Mette netop tror hun vil kunne magte denne opgave. I elevinterviewet med Mette, siger hun, at hun bedre kan lide når der er bevægelse i timen (Bilag 2).

Uddrag 6, elevinterview 1

Interviewer: “Okay, men for eksempel sidste uge da jeg var her, da lavede I meget det der med at sidde og læse i bøger.”

Mette: “Det kan jeg ikke lide.”

Interviewer: “Det kan du ikke lide?”

Mette: “Nej.”

Interviewer: “Hvorfor?”

Mette: “Fordi sådan, at man skal sidde meget ned og man bliver træt af det til sidst. Og så skal du lave så mange spørgsmål, der er 34 spørgsmål.”

...

Interviewer: “Hvad kan du så bedre lide at lave?”

Mette: “Ja, altså, måske sådan, noget hvor vi ikke sidder så meget ned. Jeg kan bedre lide, når vi skal bevæge os i timen.”

Interviewer: “Hvornår kunne det for eksempel være?”

Mette: “Altså idræt selvfølgelig. Men også nogle gange i de andre timer. Så skal vi lave en sådan leg eller lign. Altså, hvor man skal løbe eller gå rundt og finde noget eller sådan.”

Interviewer: "Er det så en undervisningsleg, hvor I lærer noget, eller er det mere for lige at få en pause til hovedet og bevæge kroppen lidt?"

Mette: "Altså, vi har det for eksempelvis tit i dansk. Så skal vi sådan lære noget, men så gør vi det bare ikke i bogen. Så er det mere sjovt. Så er det ikke så kedeligt."

I uddrag 6 finder vi det nærliggende at antage, at hun fra aktivitetens start har været motiveret for aktiviteten.

Vi vender nu tilbage til observation 3, hvor vi vil fortolke på, hvad der ændrer Mettes deltagelse i aktiviteten. Søren henvender sig til Mette, og holder på den måde hende ansvarlig for larmen i pigegruppen. Han påpeger, at det er hende, der henvender sig til Sara, og derfor er forstyrrende for det videre arbejde med aktiviteten. Her ser vi, som Louise Klinge definerer, hvordan den etablerede relation har nogle tilknyttede forventninger til konkrete interaktioner (Klinge, 2017: 52). Efter denne kommentar ses der en tydelig ændring i Mettes nonverbale sprog. Vi antager, at det er kommentaren fra Søren, der er afgørende for denne ændring. Vi fortolker også Mettes dalende deltagelse i aktiviteten som værende produkt af kommentaren. Det er efterfølgende her, vi ser hvordan hendes motivation og drivkraft for at "komme før de andre", og bidrage til at hendes hold fører i stafetten, mindskes.

Irettesættelsen fra Søren, falder direkte til Mette personligt, og ikke på andre i pigegruppen. Vi kan i vores observationer se, at der er flere elever som er urolige og forstyrrende i klassen, og formoder derfor at Søren irettesætter Mette ud fra en narrativ fortælling han har om hende. Søren siger i lærerinterviewet (Bilag 4).

Uddrag 7, lærerinterview

"... der er nogle elever som, som, som jeg lægger mere mærke til end andre, hvis man kan sige det på den måde. Der er nogle elever, som hvis de gør noget, så slår jeg ned på det hvorimod andre som gør det samme slår jeg ikke ned på det. Det ved jeg godt er lidt upædagogisk (griner), men når man går så meget op og ned af hinanden, så er der bare nogle som jeg har svært ved ikke at blive irriteret på, når de gør noget."

Ud fra citatet kan vi fastslå, at Søren har elever, som han *slår ned på* oftere end andre. Baseret på observation 3, kan vi vurdere, at Mette potentielt kan være en af disse elever.

Mette udtaler selv (Bilag 1).

Uddrag 8, elevinterview 1

Interviewer: "Hvis du kunne sige en ting Søren kunne blive bedre til, hvad skulle det så være?"

Mette: "Ikke give skylden på folk der ikke har gjort noget."

Ifølge Mette skyder Søren skylden på folk der ikke har gjort noget. Vi kan argumentere for, at Sørens narrative fortælling fører til en irettesættelse af eleven Mette, som er medvirkende til, at hendes deltagelse i aktiviteten daler. Derudover bevidner Mettes udsagn, at det sandsynligvis ikke er en enkeltstående situation. Vi kan antage, at Søren og Mette gennem deres samspil, har skabt en relation der understøtter en konstrueret narrativ fortælling omkring hinanden. Søren, der er bevidst om, at *han har svært ved ikke at blive irriteret* på specifikke elever, og Mette siger, at Søren kunne blive bedre til, at *ikke give skylden på folk der ikke har gjort noget*. Her formoder vi, at Mette refererer til episoder med sig selv. Vi kan på baggrund af det antage, at Sørens narrative fortælling kan have en negativ indvirkning på Mettes deltagelse. Observation 3 underbygger denne pointe.

Det at Søren er bevidst omkring hans fortællinger til specifikke elever, gør at han har mulighed for at ændre, eller være bevidst, omkring samspillet med eleverne.

Ifølge Jerome Bruners begreb *metakognition* har Søren mulighed for at konvertere hans eksisterende ræsonnementer om virkeligheden (Bruner, 1998: 226). Han kan på denne måde sigte efter at skabe andre forestillinger af sine nuværende konstruktioner. Det vil altså sige, at netop fordi Søren selv er bevidst omkring sine narrative fortællinger, har han i større grad mulighed for at påvirke betydningen af dem for sine elever - herunder også betydningen for elevernes deltagelse i undervisningen. Jerome Bruner understreger dog at problemet i høj grad består i at nå frem til bevidstheden om, hvad vi gør automatisk (Ibid.). Det kan derfor godt være, at man som lærer er bevidst om, at man har narrative fortællinger omkring sine elever, der ikke nødvendigvis

er støttende for deres deltagelse, men grundet denne automatisering kan det være svært at forholde sig til.

Hvordan man som lærer kan forholde sig til betydningen af sine narrative fortællinger

I vores problemformulering, har vi valgt at inddrage, hvordan man som lærer kan forholde sig til betydningen af de narrative fortællingers indvirken på elevernes deltagelse. Det vil vi uddybe i dette afsnit. Dette afsnit vil indeholde en stor del af det diskuterende element og kommer til at danne grobunden for vores handleperspektiv. Vi vil dog stadig være undersøgende gennem analyse, refleksioner og ræsonnementer.

I en besvarelse fra spørgeskemaet, bliver der svaret på, hvordan man som lærer kan forholde sig til betydningen af sine eksisterende fortællinger omkring sine elever (Bilag 5).

Spørgeskema 4.

“Jeg sørger for, at have visket tavlen ren, inden hver undervisningsgang. Jeg er meget opmærksom på, at give eleverne muligheden for at overraske positivt.”

Her ser vi, hvordan metaforen *at viske tavlen ren* bliver brugt, og antager at der her refereres til at starte hver time uden en forhenværende narrativ fortælling til eleverne. Vi ser en problematik i, om hvorvidt dette er muligt eftersom, at man som lærer har en relation til alle sine elever. Hvis vi fremhæver næste sætning: *opmærksom på, at give eleverne muligheden for at overraske positivt* kan vi tolke, at læreren ikke forventer det positive, men ser det som et overraskende element. Dette underbygger vores tese om besværligheden i at gå til en klasse helt uden en forventning eller en narrativ fortælling til sine elever.

En anden besvarelse lyder (Bilag 5).

Spørgeskema 5

“Jeg gør alt hvad jeg kan for at lægge mine dårlige fordomme fra mig, inden jeg møder eleverne. Jeg gør alt hvad jeg kan for kun at tage positive forventninger med mig til mødet med eleven. Det er svært nogle gange.”

Denne besvarelse vurderer vi som værende praksisrelevant og realistisk. Man kan gøre en indsats for at lægge de *dårlige fordomme* væk og fokusere på det positive ved eleverne. Dette er dog til tider svært. Som Bruner (1998) beskriver, er den narrative konstruktion så automatiseret, at det umiddelbart ikke er noget man kan få adgang til (Bruner, 1998: 226). Vores informant har dog en bevidsthed og en realistisk tankegang til praksis, hvilket vi ser som værende første trin i besvarelsen af, hvordan man som lærer kan forholde sig til sine narrative fortællinger omkring sine elever. Informanten fokuserer netop på, at *tage positive forventninger med i mødet med eleven*. Næste trin ligger så i, hvordan man kan udvikle en sådan bevidsthed omkring sine egne narrative fortællinger.

I et uddrag fra vores lærerinterview med Søren, besvarer han på en tidligere kommentar omkring, hvordan han forholder sig til, at han holder visse elever i kortere snor end andre (Bilag 4).

Uddrag 9, lærerinterview

“ ... Jeg er så ret god til bagefter at så tage fat i de elever, hvis der har været en sådan episode, og så sige: Jeg ved godt, at du føler, det er uretfærdigt, og så prøve at forklare dem, hvorfor jeg gør, som jeg gør. Og så kan det godt være, at i nogle situationer, at vi ikke finder en fælles grund i det, men så har de i det mindste fået en forklaring på, hvorfor jeg gør, som jeg gør. Og så må de godt være uenige, men bare så de forstår, hvorfor jeg gør det.”

Søren er selv bevidst om, at han til tider kan agere uretfærdigt over for nogle elever. Han er ligeledes bevidst om, at det i praksis, er nærmest umuligt at have samme regelsæt for alle elever. Ifølge Louise Klinges beskrivelse af, hvordan relationers kvalitet har en selvforstærkende effekt, så der let skabes *gode* og *onde* cirkler, så ser vi her, hvordan Søren takler sådanne situationer (Klinge,

2017: 68). Gennem en opfølgende samtale med eleverne, forsøger Søren, at være bevidst omkring sine relationer og de narrative fortællingers eksistens. Som han beskriver, behøver de ikke være enige, men det er vigtigt, at de forstår grundlaget for hændelsen.

Bruner (1998) bruger i sin teori *konfrontation* som værende et af midlerne mod den automatisering, der danner de narrative fortællinger (Bruner, 1998: 226). Bruner sætter fokus på hvordan vi bevidstliggør dannelsen af de narrative fortællinger fremfor at automatisere den.

Hvis vi sammenholder begrebet *konfrontation* med Sørens udtalelse, kan vi argumentere for, at Søren i praksis går ind og bruger *konfrontationen* i sin bevidsthed omkring opfattelsen af eleverne. Ifølge Bruners begreb er *konfrontation en risikabel medicin mod uopmærksomhed* (Ibid.). Dette ses også i Sørens udtalelse, hvor han konstaterer, at hans *konfrontation* med sit indre, ofte fører til en samtale med eleven, men at det ikke nødvendigvis er en samtale, der ender i enighed og forståelse. Ifølge Bruner, har *konfrontation* i højere grad en tilbøjelighed til at fremkalde vrede end til at hæve bevidsthedsniveauet (Ibid.). Man kan argumentere for, at Søren gennem en *konfrontation* netop får øget sin egen bevidsthed omkring sin narrative tilgang og fortælling til eleven. Gennem samtale med eleven, er der mulighed for, at eleven reagerer med eksempelvis vrede. Ved en sådan reaktion, kan vi antage at elevens bevidsthedsniveau ikke bliver hævet. Vi finder det endvidere nærliggende at antage, at dette påvirker Sørens narrative fortælling omkring eleven i en forstærkende retning. Dog kan man argumentere for, at en *konfrontation* afhænger af det samspil, og den relation, der er indbyrdes mellem lærer og elev. Bruner fremhæver det som værende en privilegeret form for *konfrontation*. En form der eksempelvis findes i nære venskaber (Ibid.: 227). Vi ser dog lærer-elev relationen have potentiale til at nå den privilegerede *konfrontation*. Hvis samspillet og relationen bygger på en god, anerkendende og konstruktiv kommunikation kan det være med til at øge bevidstheden hos begge parter. Vi anlægger derfor et syn på Bruners *konfrontation*, hvor vi anskuer begrebet med en tæt tilknytning til relation. For at kunne anskue hele diskussionen omkring begrebet *konfrontation*, føler vi det vigtigt, at sammenholde det med Bruners begreb: *kontrast*. Vi vil belyse *kontrast* gennem et udvalgt citat fra vores spørgeskema (Bilag 5).

Spørgeskema 6.

“Det er jo derfor, det er dejligt, at arbejde i et tæt lærerteam, hvor flere kollegaer ser forskelligt på elevgruppen - man kan ofte se eleven fra andre vinkler, når andre lærere også kender ens elever godt.”

I spørgeskema 6, nævner informanten fordelene ved, at kunne anskue sine elever gennem sine kollegaer. Der beskrives, hvordan lærerteamet ser forskelligt på elevgruppen, og gennem deling af dette kan man opdage nye sider ved eleven. Her ser vi hvordan et lærerteam deler deres narrative fortællinger. Gennem Bruners begreb *kontrast* ses det som en måde at søge og hæve bevidsthedsniveauet (Bruner, 1998: 226). Man opnår at se *kontrasten* i sine elever, og kan på denne måde skabe bevidsthed omkring sine eksisterende fortællinger.

Vi anskuer denne påstand med en ambivalens eller en mangel. Vi er enige i, at ved at se på *kontrasten* i sine elever, kan man øge sin bevidsthed omkring sit narrative perspektiv. Dog kan deling af ens narrative fortællinger også præges i en negativ retning. Vi anskuer derfor *kontrast* som et begreb, der kan være nyttigt hvis man bruger det til at fremhæve positive fortællinger ved eleverne. Men vi ser det som et risikabelt værktøj at bruge, hvis man udelukkende bruger det til at fremhæve en *kontrast* hos eleven. Man kan her være medskabende i udbredelsen af en negativ narrativ fortælling om sine elever.

Herved forstås det, at hvis man er i en erkendelsesproces (herunder en *konfrontation*) med et fastlåst negativt narrativ om en elev og man har besværligheder med at komme ud af denne, så må det søges at afdække en *kontrast* fra en iagttagelse. Dette kan medføre en hævelse af bevidsthedsniveauet omkring eleven eller hændelsen.

Hvis man, som Søren beskriver i uddrag 8, har en konkret hændelse med en elev, hvor man føler, at man efterfølgende må forklare, hvorfor man gjorde, som man gjorde, så ser vi det derved hensigtsmæssigt at gøre brug af sine kollegaer. Både for at få flere syn på hændelsens gang - her inklusiv sin egen rolle som lærer - men også for at netop få et mere objektive syn på hændelsen. Her vurderer vi dog vigtigheden i at have en konstruktiv kollegial relation.

Konklusion

I dette projekt har vi undersøgt hvilken betydning lærerens narrative fortællinger kan have for elevernes deltagelse i undervisningen. Endvidere hvordan man som lærer kan forholde sig til betydningen af disse.

Vi har udforsket lærerens narrative fortællinger gennem vores empiriindsamling. Vi har fundet, at for at finde hvilken betydning lærerens narrative fortællinger kan have for elevernes deltagelse, har vi måtte dykke ned i begreberne samspil og relation. Dette netop eftersom vi har fundet, at relationen har en stor betydning for hvilken narrativ fortælling læreren har omkring eleven. For at kunne definere hvordan elevens deltagelse i undervisningen bliver påvirket af lærerens narrativer, har vi først måtte drage konklusioner omkring hvilke narrative fortællinger læreren har om eleven. I forlængelse af dette, kan vi konkludere at lærerens relation og samspil med eleverne, har en sammenlignelighed med lærerens narrative fortælling af eleverne. Herefter har vi fundet, at læreren, gennem sit samspil med eleverne, kan have en tendens til ubevidst at fremhæve sin narrative historie omkring eleven i samspillet med eleven. Vi kan uddrage, gennem vores empiriske materiale, at eleverne har en tendens til at skabe deres identitet ud fra det. Der bliver altså skabt en identitet som afspejler det samspil, den relation og den narrative fortælling som læreren har med og om eleven. Der skabes på denne måde en cirkulær dannelse. Hermed ikke sagt, at det ikke kan være en positiv cirkulær dannelse. Vi ser i vores empiri, at der er positive relationer og narrative fortællinger i lærerens virke som netop er med til at fremhæve lyst inden for elevernes deltagelse. Vi konkluderer derfor, at det er relevant og vigtigt at overveje, hvordan man i sit professionelle virke tænker, taler og agerer med eleverne.

Dette aspekt må også siges at være vigtigt i forbindelse med den lærerfaglige udvikling. Det er relevant at overveje, om man laver en målsætning eller planlægger og gennemfører undervisning på baggrund af eksisterende narrativer for sine elever, og hvad disse kan ende med at få af betydning. Der er mening i at forholde sig til, om selve ledelsen af klassen er påvirket af forudsatte holdninger til, hvem der larmer og hvem der arbejder konstruktivt. Hvis en lærer eksempelvis tænker i "en urolig pigegruppe", og udelukkende slår ned på to af eleverne fra denne gruppe, kan dette blive en del af disse elevers livsfortælling og kan præge deres skoleforløb. Relationsarbejdet omhandler den kontakt og relation man som lærer har til sine elever og kollegaer. Her konkluderer

vi det relevant hvordan man, som lærer, lader sig påvirke af sin narrative fortælling i sin kommunikation til eleverne. Herudover at man via samtale med sine kollegaer har mulighed for, at anskue eleverne fra nye sider med flere nuancer.

Vi har gennem vores opgave, funderet over hvorvidt man som lærer bør gå ind og frembringe positive narrative fortællinger om eleverne, for derved at kunne påvirke deres deltagelseslyst og motivation for undervisningen. Eller om man netop i stedet bør have fokus på, at have en (så vidt mulig) neutral narrativ fortælling om eleven, så man derved lader eleven selv være medskaber i fortællingen. Vi er dog bevidste om udfordringerne der ligger i dette og ser derfor denne diskussion som værende "ongoing".

Handleperspektiv

Vi vil i vores handleperspektiv, tage udgangspunkt i hvordan man som lærer kan forsøge, at forholde sig til dette projektets problemstilling i sit professionelle virke.

Det faktum at lærerens narrative fortællinger om eleverne, spiller en stor rolle i den diskurs der bliver lagt på klassen, positioneringen af eleverne, samt elevernes deltagelse i undervisningen, gør at vi finder det relevant at overveje, hvordan man i sit virke tænker, taler og agerer i skolesammenhænge.

Hvis der skal påbegyndes en ny og anderledes fortælling, der bryder med de konventioner, der er etableret gennem lang tids historiefortælling om sine elever og den omgivende verden, ligger startskuddet i bevidsthedsprocessen.

Vi ser det som en fordel, at arbejde i et konstruktivt og trygt lærerteam, hvor man drager nytte af hinanden, som værende vigtige medspillere i arbejdet med elevernes deltagelsesproces. At benytte sig af sit lærerteam, og via dem få indblik i *kontrasterne* i sine narrative fortællinger om sine elever, anser vi som værende en vigtig ressource i udviklingen af egne bevidsthedsprocesser (Bruner, 1998: 226).

Når man først er bevidst omkring sine narrative fortællinger, kan man begynde at se på, hvor og hvornår de konkret kommer til udtryk. Som vi i konklusionen har beskrevet, vurderer vi at

relationen har en stor betydning i dette skridt. Louise Klinges fokus på relationens kvalitet, og hvordan den har en selvforstærkende effekt finder vi herunder af stor relevans. Hendes tre punkter finder vi brugbare at holde fokus mod når man arbejder med ens narrative fortællings aftryk. De tre punkter er:

1. Vores lyst til at drage omsorg.
2. Vores konkrete tolkning af elevens handling
3. Vores overbærenhed og tolerance i forhold til eleven.

(Klinge, 2017: 68).

Samtidig med, at man som lærer sætter fokus på disse tre ting, vurderer vi det relevant at finde tid til noget individuel samtale med sine elever. I besvarelsen omkring elevens deltagelse i undervisningen, er vi bevidste om, at der er mange forhold der spiller ind, men gennem en samtale med eleven, kan man få sat fokus på hvad man gensidigt ser som positivt i relationen samt hvad man gensidigt ser som værende en udfordring. Man kan sammen lægge en plan for, hvordan udfordringerne skal takles. Læreren vil gennem samtalen, finde ud af hvor høje elevens mestringsforventninger samt generel motivation til undervisningen er. Med en sådan viden, kan man som lærer nemmere øge elevens mestringsforventninger og på denne måde håbe på at skabe forøget motivation for elevens deltagelse i undervisningen.

Hvis man samtidig finder ud af, at relationen består af lidt større udfordringer, kan man vælge at inddrage en forældre eller en lign. person der er tæt knyttet til eleven. Dette så ikke for, at forsøge at få øje på *kontrasten* men derimod for, at sørge for, at eleven har en større tryghed i samtalen.

Vi ser det vigtigste element i et fremadrettet handleperspektiv som værende, at man er bevidst omkring sine narrative fortællinger. For at kunne forholde sig til dem, ser vi det nødvendigt, at man er bevidst omkring deres eksistens for netop at kunne korrigere i deres betydning for elevens deltagelse i undervisningen.

Litteraturliste

- Andersen, F. (2008) *Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen*. I: Kristensen, H. J. & Fibæk Laursen, P. (red.) *Effektiv Undervisning; didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Gyldendals lærerbibliotek, s. 149 - 164.
- Bjørndal, Cato R. P. (2013). *Det vurderende øje; observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Aarhus: Forlaget Klim, s. 34-113.
- Bogisch, B. & Kornholt, B. (2013) *KLM på tværs*. Samfundslitteratur, s. 121.
- Bruner, J. (1998). *Den narrative konstruktion af virkeligheden*. I: Bruner, J. (red.) *Uddannelseskulturen*. København: Munksgaards forlag, s. 43, 205-230.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. (2005). *Dramaet i socialkonstruktionisme*. I: Gergen, K. J. & Gergen, M. (red.) *Social konstruktion; Ind i samtalen*. Århus: Psykologisk forlag A/S, s. 7-18.
- Imsen, G. (2008). *Følelser og motivation* I: Imsen, G. (2008). *Elevens verden*. København: Nordisk forlag A/S, s. 325-345.
- Kirkebæk, B. (2009). *Normalitetsbegrebet - et historisk og aktuelt perspektiv*. København: Gyldendal, s. 35-49.
- Klinge, L. (2017). *Lærer-elev relationen*. I: Klinge, L. (red.) *Lærerens Relationskompetence*. Dafolo, s. 51-73.
- Lave, J. & Wenger, E. (2012) *Situeret læring - legitim perifer deltagelse*. I: Illeris, K. (red.) *49 tekster om læring*. København: Samfundslitteratur, 127-136.
- Laren, V. & Tireli Ü. (2015) *Fra empiri til analyse* I: *Bacheloropgaven* (s. 109-124) København. Akademisk Forlag
- Løw, O. (2006). *Lærerens anerkendende og narrative forholdemåde*. I: Kristensen, R. (red.) *Fantastiske forbindelser*. København: Dafolo
- Løw, O. (2009). *Lærerens fortællinger om elever, pædagogisk analyse og ledelse af skoleklasser*. I: Løw, O. & Jensen, E. (red.) *Klasseledelse Nye forståelser og handlemuligheder*. København: Akademisk Forlag, s. 40-53.
- Møller, L. (2013). *Lærer-elevrelationen: Jeg er her - sammen med dig*. I: Løw, O. & Skibsted, E. (red.). *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. Akademisk forlag, s. 64-80.

- Nielsen, K. (2015). *Det kvalitative forskningsinterview*. I: Kvan 103 (red.) *Empiri*. Tidsskriftet KvaN, s. 72-84.
- Skaalvik, E. (2007). *Selvopfattelse og motivation - Om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation*. I: Kvan 78 (red.) *Motivation*. Tidsskriftet KvaN, s. 44-55.
- Witt, G. (2014). *Deltagelse*. I: Brønsted, L. & Jørgensen, C. m.fl. (red.) *Ny pædagogisk opslagsbog*. København: Hans Reitzel Forlag, s. 61-65.
- Ziehe, T. (1999). *God anderledeshed*. I: Jensen, C. (2001). *Ungdomsliv og lærerprocesser i det moderne samfund*. Billesøe og Baltzer, s. 202-214.

Web:

- Den store danske (2017). Lokaliseret d. 4 maj 2017 på:
http://denstoredanske.dk/.../Psykologiske_termer/interaktion
- EMU (2017). Lokaliseret d. 19 maj 2017 på:
<http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- Teorier (2017). Lokaliseret d. 14 maj 2017 på:
<http://www.teorier.dk/tekster/pierre-bourdieu.php>

Bilag 1: Observation

Forinden observation 1

Søren indsætter tid i dagens program til at snakke om formålet med undervisningen.

Eleverne skal selv lave de grupper de skal ud og læse bøger i. Det går nemt og eleverne går i gang med arbejdet. Eleverne skal læse i bøger og der er to at vælge mellem. En der er længere og med flere spørgsmål til, samt en der er kortere og har lidt færre spørgsmål i. Fælles er at eleverne skal lave referat samt personkarakteristik af selvvalgt karakter.

Søren til Ossy, Sara ,Lasse: "Sara, du var god i går, men I er ikke gode sammen. Hvis I ikke kan finde ud af det sammen, så skiller jeg jer ad".

Observation 1

Mette: "Ej, det er altså kedeligt at vi skal læse!"

Søren: "Alt er kedeligt for dig, Mette"

Mette indskyder: "Oh my god, jeg hader det her sted!"

Søren: "Vi skal igennem det, du kunne jo have læst derhjemme".

Mette: " Det er røvkedeligt at læse det her og det tager 100 år!"

Mette fortsætter: "Det her er et fængsel for børn".

Søren henvendt til Mette: "Jeg gider ikke have den her diskussion med dig".

Søren forlader lokalet.

Mette: "Det er et sindssygt fængsel det her".

Forinden observation 2

Der er generelt god arbejdsro og eleverne læser i deres bøger.

Efter lidt tid stopper Mette med at læse og siger fortvivlet (henvendt til klassen): *"jeg kan ikke finde svaret på nogle af de her spørgsmål!"*

Søren er halvt på vej ud af klassen og stopper ikke op, men fortsætter ud i fællesarealet. Hans råber efter ham: *"Søren!"*.

Søren: "lige et øjeblik!".

Herefter opstår der uro og Mette, Hans og Sara snakker om film. Søren er væk i omkring 15 minutter.

Eleverne finder selv arbejdsro. Mette begynder dog at prikke til Hans og smådrille ham mens han læser.

Dette reagerer han ikke på og hun begynder at lave ting på sin computer.

Observation 2

Mette sidder i klasselokalet. Søren er ude i fællesarealet.

Mette at får sin computer til at sige "Suck my cock", "vagina" og "pussy". Søren kommer ind i klassen og hun lukker hurtigt computeren.

Søren henvender sig til Hans for at høre hvad hans spørgsmål er.

Mette til Søren: "Hallo Søren, nogle af de her spørgsmål kan jeg slet ikke finde svarene på".

Søren til Mette: "Det er ok, prøv at spørge Hans".

Søren går igen ud i fællesarealet.

Mette fortsætter med at få computeren til at sige ord som "tissemand". Flere elever griner.

Forinden observation 3

Efter pausen snakker Søren om sammensatte ord på klassen. Derefter skal eleverne deltage i en aktivitet, der går ud på at man i grupper, én efter én, skal løbe hen til papirer hængt på væggen og nedskrive et sammensat ord på post-it sedler og derefter løbe tilbage til sin gruppe, high-five den næste i kø, og så løber den person afsted og gør det samme.

Aktiviteten foregår i aulaen og løber over to omgange. Første runde forløber med et forholdsvis højt aktivitetsniveau fra alle elever. Observation 3 henvender sig til starten af anden runde af aktiviteten.

Observation 3

Der er en del uro mens eleverne indtager deres pladser i grupperne.

Søren: "Vi er næsten klar, men der er lige nogle tumper, der ikke kan finde ud af at sætte sig".

Søren henvendt til Mette: "Stop så med at lave dumme ting!".

Mette: "Hallo vær nu stille, så vi kan komme i gang!"

Søren forholder sig roligt og siger intet. Eleverne begynder at tysse på hinanden. Dog er der enkelte, der stadig fjoller og pjatter. I det ene hjørne står Mette og Sara med nogle andre af klassens piger. Pigerne snakker internt og fokus er ikke rettet mod Søren.

Søren henvendt til Mette: "Så stopper du! Du var den første til at påpege at de andre skulle være stille, og det var godt, men du har alt for travlt med de andre, og du fjoller hele tiden med Sara!"

Mette: "Årh ja, jeg har ikke engang snakket til hende!".

Søren: "Men du søger hende hele tiden".

Runde to af stafetten startes. Mettes deltagelse i aktiviteten er dalet markant. Før løb hun ligesom de andre for at være først til at finde sammensatte ord. Nu går hun meget langsomt, når det er hendes tur, og hun hverken smiler eller griner længere.

Fra Kristians notationspapir:

Pigegruppen er under denne øvelse meget forstyrrende og især Mette henvender sig meget til Sara med højlydte og fnisende lyde.

Fra Christinas notationspapir:

Pigerne står ovre i den ene side af aulaen. De virker alle meget opkørte og larmer (griner, fjoller, pjatter) utrolig meget.

Bilag 2: Elevinterview 1

Forinden uddrag 1

Interviewer: "Hvordan synes du selv din deltagelse i undervisningen er?"

Uddrag 1, elevinterview 1

Mette: "Jeg ved i hvert fald at i starten så laver vi ikke så meget og så til sidst så kan vi se at det ikke bliver til noget og så går vi hver for sig og læser, det gør jeg i hvert fald".

Forinden uddrag 3

Interviewer: "Er der noget du tænker at han måske kunne være bedre til?"

Mette: "Ej, det ved jeg ikke."

Interviewer: "Det kan også være svært at sige, men det kan du tænke over. Hvad tror du Søren synes om jer elever inde i A klassen?"

Uddrag 3, elevinterview 1

Mette: "Han siger i hvert fald at han godt kan li os, men nogle gange kan vi jo også godt være lidt irriterende."

Interviewer: "Hvad mener du med det?"

Mette: "Altså sådan, larme og så ikke gøre hvad vi bliver bedt om."

Efter uddrag 3

Interviewer: "Synes du I larmer inde i jeres klasse?"

Mette: "Nogle gange" (griner)

Uddrag 6, elevinterview 1

Interviewer: "Okay, men for eksempel sidste uge da jeg var her, da lavede I meget det der med at sidde og læse i bøger."

Mette: "Det kan jeg ikke lide."

Interviewer: "Det kan du ikke lide?"

Mette: "Nej."

Interviewer: "Hvorfor?"

Mette: "Fordi sådan, at man skal sidde meget ned og man bliver træt af det til sidst. Og så skal du lave så mange spørgsmål, der er 34 spørgsmål."

...

Interviewer: "Hvad kan du så bedre lide at lave?"

Mette: "Ja, altså, måske sådan, noget hvor vi ikke sidder så meget ned. Jeg kan bedre lide, når vi skal bevæge os i timen."

Interviewer: "Hvornår kunne det for eksempel være?"

Mette: "Altså idræt selvfølgelig. Men også nogle gange i de andre timer. Så skal vi lave en sådan leg eller lign. Altså, hvor man skal løbe eller gå rundt og finde noget eller sådan."

Interviewer: "Er det så en undervisningsleg, hvor I lærer noget, eller er det mere for lige at få en pause til hovedet og bevæge kroppen lidt?"

Mette: "Altså, vi har det for eksempel tit i dansk. Så skal vi sådan lærer noget, men så gør vi det bare ikke i bogen. Så er det mere sjovt. Så er det ikke så kedeligt."

Forinden uddrag 8

Interviewer: "Tænker du at Søren kunne gøre et eller andet for at motivere jer lidt mere?"

Mette: "Det ved jeg ikke. Det er lidt svært fordi når han prøver at gøre noget, så snakker alle alligevel."

Interviewer: "Ja, sådan kan det jo også godt være når man går i 6. klasse er der meget at snakke om."

Uddrag 8, elevinterview 1

Interviewer: "Hvis du kunne sige en ting Søren kunne blive bedre til, hvad skulle det så være?"

Mette: "Ikke give skylden på folk der ikke har gjort noget."

Bilag 3: Elevinterview 2

Forinden uddrag 4

Interviewer: "Hvad tænker du Søren synes om jer?"

Uddrag 4, elevinterview 2

Hans: "Sådan lidt fifty/fifty fordi at.. Måske han synes at vi larmer meget, men han siger, at han synes at vi er meget søde".

Bilag 4: Lærerinterview

Vi har til dette bilag uploadet en lydfile.

Uddrag 2, lærerinterview: Tid: start.

“ ... På den anden side så kan de godt have et meget hårdt sprog overfor hinanden, og gå over hinandens grænser, uden at de egentlig rigtig tænker så meget over det.” ... “Jeg tror der er nogle elever som bliver ramt af det. Altså dem hvor det hurtigt går ind under huden på dem og det betyder, at de f.eks i en undervisning ikke har lyst til at deltage aktivt fordi de er nervøse for at man viser sårbarhed.”

Uddrag 5, lærerinterview: Tid: start.

“Det er jo en klasse som øhm.. lidt er ligesom twoface i Batman” ... ” I nogle situationer er de super gode og rigtig gerne vil hinanden. På den anden side så kommer de nogle gange til at være grænseoverskridende overfor hinanden både i forhold til det de siger og det de gør.”

Uddrag 7, lærerinterview: Tid: 6.30.

“ ... der er nogle elever som, som, som jeg lægger mere mærke til end andre, hvis man kan sige det på den måde. Der er nogle elever, som hvis de gør noget, så slår jeg ned på det hvorimod andre som gør det samme slår jeg ikke ned på det. Det ved jeg godt er lidt upædagogisk (griner), men når man går så meget op og ned af hinanden, så er der bare nogle som jeg har svært ved ikke at blive irriteret på, når de gør noget.”

Uddrag 9, lærerinterview: Tid: 6.30.

“ ... Jeg er så ret god til bagefter at så tage fat i de elever, hvis der har været en sådan episode, og så sige: Jeg ved godt, at du føler, det er uretfærdigt, og så prøve at forklarer dem, hvorfor jeg gør, som jeg gør. Øhm. Og så kan det godt være, at i nogle situationer, at vi ikke finder en fælles grund i det, men så har de i det mindste fået en forklaring på, hvorfor jeg gør, som jeg gør. Og så må de godt være uenige, men bare så de forstår, hvorfor jeg gør det.”

Bilag 5: Spørgeskema

Link til spørgeskema:

<https://docs.google.com/forms/d/1N2n-kSZLbrytHXVvK6JD2kApcSqypfdg8DHEEpnF72k/edit>

Spørgeskema 1

“Positive fortællinger giver positive oplevelser. Min ene klasse siger om sig selv ”vi er en god klasse og vi kan godt lide faglige udfordringer” en fortælling delvist de, og delvist vi lærere, har skabt. De er meget anerkendende over for hinanden og meget motiverede for at lære. Jeg er sikker på, at deres billede af deres fællesskab har meget stor indvirkning på dynamikken i klasserummet.”

Spørgeskema 2

“Ja, når vi beskriver årgangen for andre, der ikke kender dem, bliver den hurtige forklaring tit noget med: Den stille, den vilde og den dramatiske klasse. Men når vi, der kender årgangen, taler med hinanden om klasserne, har vi jo en anden bevidsthed om, at det kun er nogen i den ene klasse, der udtrykker sig meget dramatisk og nogen i den anden, der larmer og spiller op og nogen i den tredje klasse, der er meget stille. Men nuancerne kan glippe i farten.”

Spørgeskema 3

“Vi bruger ind imellem udtrykket ”hestehalepigerne” om de jævnt velfungerende piger, som altid er friske på at hjælpe og gøre.”

Spørgeskema 4

“Jeg sørger for, at have visket tavlen ren, inden hver undervisningsgang. Jeg er meget opmærksom på, at give eleverne muligheden for at overraske positivt.”

Spørgeskema 5

“Jeg gør alt hvad jeg kan for at lægge mine dårlige fordomme fra mig, inden jeg møder eleverne. Jeg gør alt hvad jeg kan for kun at tage positive forventninger med mig til mødet med eleven. Det er svært nogle gange.”

Spørgeskema 6

“Det er jo derfor, det er dejligt, at arbejde i et tæt lærerteam, hvor flere kollegaer ser forskelligt på elevgruppen - man kan ofte se med eleven fra andre vinkler, når andre lærere også kender ens elever godt.”