

"Velkommen til virkeligheden"  
- professionel kommunikation i  
udskolingen

---

Professionsbachelorprojekt i LG  
UC Syd Esbjerg

---

Anne Færch Hartvig LE 120137

---

## Indhold

Prolog .....	3
Validering af problemstilling.....	4
Lærerfaglig problemstilling.....	6
Metode.....	6
Læsevejledning.....	7
Begrebsafklaring.....	7
Analyse af skolen .....	7
Klassifikation og rammesætning .....	7
Den pædagogiske praksis .....	8
Organisationskulturen.....	10
Observationer på skolen .....	11
Kommunikation.....	12
Observation af læringsfællesskabet .....	14
Analyse af interview .....	16
Den gode lærer .....	22
At være og at blive følelsesmæssigt kompetent .....	25
Den følelsesmæssigt kompetente lærer og det prosoziale klasseværelse .....	25
Opsamling.....	28
Perspektivering .....	29
Litteraturhenvielse .....	30
Bilag 1 Observation af læreradfærd.....	32
Bilag 2 Komparativ analyse af læreradfærd .....	34
Bilag 3 Transskriberet og kondenseret interview .....	35

## Prolog

"Velkommen til virkeligheden". Sådan stoppede mange samtaler de første fire dage i praktikken. Det var slutbemærkningen, når en samtale om det at være i praktik skulle bringes til ende af en etableret lærer.

Som lærerstuderende var budskabet klart: alle de spørgsmål og undren over alle aspekter af lærergerningen var blot en brøkdel af det arbejde de etablerede lærere sad med. Det arbejde, der var blevet lavet i uddannelsesregi kunne i ringe grad bringes i spil her i virkeligheden. Som en lærer formulerede det: *"Her bruger vi ikke så meget teori. Vi bruger det, der virker."*

I forbindelse med min 3. praktikperiode skulle jeg forestå undervisningen i en 8. klasse. Efter en usikker opstart blev jeg mødt af elever, der på forskellig måde forsøgte at sætte dagsorden for den efterfølgende undervisning. Efter flere vejledningstimer med klassens stamlærer blev det tydeligt, at der var en væsensforskel på den undervisningsstil, klassen var vant til, og den jeg repræsenterede. Efter tre uger var jeg famlende og usikker i min klasseledelse og i en vejledning siger stamlæreren til mig: *"... at løbet er kørt i forhold til klasseledelse."* Vi taler videre og stamlæreren fortæller, at brugen af sarkasme lukker for mange af de diskussioner med eleverne, som jeg kommer til at bruge tid på.

Men hvad gør sarkasme ved forholdet mellem lærer og elever?

På denne baggrund opstod dette projekt. Omdrejningspunktet blev kommunikationen mellem lærer og elev. Hvordan påvirkes eleverne af lærerens brug af sarkasme i undervisningen? Er det en del af den professionelle rolle? Hvad er en professionel lærer? Og hvordan oplever lærerne deres rolle som professionel?

Blikket blev skærpet for det, der kan kaldes den professionelles kommunikation. For eksempel observationer af en lærer, der åbnede en lektion med en henstilling til eleverne om at tage hensyn, fordi læreren havde hovedpine og derfor ikke var så oplagt.

En spirende undren begyndte således at samle i hobetal af enkeltstående observationer om netop denne måde at forklare lærerens aktuelle humør, fysiske tilstand eller engagement på. I undersøgelsen af hele denne professionelle læreridentitet dukkede begreber som den faciliterende lærer, den autentiske lærer også op. Kært barn har mange navne, men den gode lærer har vel i bund og grund nogle kvaliteter, der kan trækkes ud som professionelle.

## Validering af problemstilling

Må en lærer sige, at det er en dårlig dag for eksempel, når pågældende ikke har fået sin nattesøvn på grund af et sygt barn?

På den ene side kan der argumenteres for, at læreren også er et menneske og dermed virker det troværdigt og menneskeligt at dele oplysningen med eleverne, så de er klar over, at lunten er kort i dag. Men på den anden side kan der også argumenteres for, at læreren er professionel og dermed også skal optræde som sådan. I Helle Bjerresgaards artikel "Kig mig ind i øjnene og gå virkelig ind i det" problematiseres netop denne almindelige skolepraksis. Helle Bjerresgaard henviser til, at det er dannende for eleverne at kunne tage hensyn. Men som hun videre skriver: "*Hvilke andre steder i professionelle relationer oplever vi det? Hos advokaten, tandlægen, sygeplejersken? Jeg mener at læreren gennem den slags bemærkninger deprofessionaliserer sig selv og tager energien ud af undervisningen.*" (Bjerresgaard, 2008, s. 34).

Og folkeskolen er forpligtet på den professionelle praksisudøvelse.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling opstillede i 2015 tre nationale mål for folkeskolen:

1. Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.
2. Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.
3. Tilliden til og trivsel i folkeskolen skal styrkes blandt andet gennem respekt for professionel viden og praksis (Ministeriet for børn, unge og ligestilling, 2018).

Keywords i forbindelse med dette projekt er punkt 3 om trivsel, professionel viden og praksis. Der kan argumenteres for, at tonen er blevet mere rå blandt eleverne og at lærerne blot følger med strømmen. Men hvis lærerne opfattes som rollemodeller, må de fastholde sproget i en professionel kontekst, så ingen stødes eller ekskluderes.

Emnet er tabubelagt. At der er lærere, der systematisk tryner eleverne, snakkes der kun om i generelle vendinger. Når det kommer til at undersøge hver enkelt lærers anvendelse af forskellige verbale magtmidler, synes der at dukke en række forsvar og forklaringer op. Lærerne er pressede og ikke alle validerer de specialpædagogiske tilgange til eleverne så højt, som det faglige i undervisningen. Enkle vurderer, at eleverne skal blive mere robuste i skolen, så de er klædt på til det fremtidige arbejdsmarked.

Af Børnerådets og Dansk Center for Undervisnings rapport "Relationer mellem lærere og elever 2009" fremgår det om elevernes oplevelser af lærerne, at relativt mange faktisk oplever, at deres

lærere bidrager med negative oplevelser til læringsfællesskabet. Men der er ikke etableret en kultur for at anskue lærernes anvendelse af magtstrategier i klasseledelsen. Eleverne oplever et fokus på relationen mellem elev-elev i anti-mobbestrategierne, men at lærere skulle mobbe, synes for eleverne ikke at være muligt; "Lærerne er jo voksne og skal fungere som rollemodel, så de ved jo bedre". Der er altså ikke en kultur for at anfægte lærernes kommunikationsformer. Det antages, at de som professionelle voksne kan kommunikere som sådanne. Problemstillingen er heller ikke behandlet i Regeringens krav om anti-mobbestrategi (Børnerådet & DCUM, 2009).

Der er ligeledes en tendens til, at der skelnes mellem det negativt ladede begreb mobning og andre former for verbale magtstrategier. Af rapporten kan det sammenfattende læses om disse at:

- 15 % af eleverne har oplevet, at lærere har fortalt klassekammerater, at de ikke dur til noget
- 24 % af eleverne har oplevet lærere, der ydmyger eller gør grin med kammerater i klassen
- 33 % af eleverne har oplevet lærere, som anvender hånlige kommentarer om en eller flere af klassekammeraterne
- 34 % af eleverne har oplevet lærere, der ignorere eller overser klassekammerater
- 36 % af eleverne oplever, at lærere forfølger en eller flere af klassekammeraterne, blandt andet ved at gøre de samme til sydebuk
- 62 % af eleverne har oplevet lærere, der skælder en eller flere af klassekammeraterne meget ud (Børnerådet & DCUM, 2009, s. 23 - sammenfatning af svarene: "hver dag, flere gange om ugen og flere gange om måneden" i tabel 4).

Fokus er her på elevernes oplevelse af lærernes relationer med klassekammeraterne, fordi lærerne som klasseledere fungerer som rollemodel og tonesættende for læringsfællesskabet.

Omdrejningspunktet i mit projekt er disse kommunikative måder at lede klassen på. I læringsfællesskabet er der en asymmetri i magtfordelingen og denne kan medføre en u hensigtsmæssig kommunikation mellem den professionelle klasseleder og eleverne. En kommunikation, der kan virke ekskluderende i sit væsen.

Agendaen med dette projekt er ikke at problematisere eller generalisere folkeskolelæreres professionalisme. Der er helt sikkert aspekter i projektet, som kan generaliseres og der er helt sikkert også folkeskolelærere, der ikke agerer som professionelle i forhold til den teori, der belyses med. Ønsket er derimod at åbne for debatten om, hvilke tendenser der er blevet overleveret kollegaer imellem uden overvejelser om den professionelle rolle. Eksempelvis når en folkeskolelærer åbner en lektion med at forklare, at han/hun har en dårlig dag og eleverne skal tage

hensyn. Det virker harmløst, at eleverne på denne måde skal dannes til at være hensynsfulde overfor deres medmennesker. Men er det professionelt?

## Lærerfaglig problemstilling

Hvilke konsekvenser kan skolekulturen og antagelser om den professionelle læreridentitet få i forhold til inkluderende kommunikation i udskolingens læringsfællesskaber?

## Metode

Problemstillingen lægger naturligt op til en hermeneutisk tilgang med udgangspunkt i kvalitative undersøgelser. Målet er ikke et endegyldigt svar, men en åbning for debatten om den professionelle kommunikation. At undersøge dette felt med positivistiske metoder, som eksempelvis spørgeskema, ville give målbare og sammenlignelige data, men næppe så mange nuancer af konteksten som ønskes. Den hermeneutiske tilgang viser øjebliksbilleder, der er fortolket og erfaret.

### *Observationer*

At observere kommunikation i et klasserum er en udfordring og valget af metode er derfor en helgardering. På den ene side ønskes en punktobservation, som registrering af hvad der rent faktisk foregik. På den anden side ønskes ligeledes en struktureret dokumentation af lærerens interaktion med eleverne. Valget blev derfor en ustruktureret simultan nedskrivning og en struktureret registrering af læreradfærd efter et skema af Dorthe Ågårds reviderede udgave af Theo Wubbels teori om læreridealet. Målet med observationerne var at få et indblik i klasselærernes læringsfællesskaber inden interviewet. Etableringen af en fælles oplevelse af, hvordan deres undervisning tager sig ud.

### Interviewet

At interviewe to respondenter på samme tid kan vanskeliggøre processen med den efterfølgende transskribering, fordi der er risiko for, at respondenterne svarer samtidigt. Men en af fordelene ved metoden er, at respondenterne er trygge ved hinanden og derfor snakker frit.

Valget af interview som omdrejningspunkt for debatten om den professionelle læreridentitet kan kritiseres. Interview som forskningsmetode er behæftet med særlige problemstillinger.

Intervieweren er i interaktion med respondenterne og påvirker derfor også resultatet. Ydermere er interviewet en samtale, altså en udveksling af synspunkter mellem flere personer. Der kan altså ikke generaliseres eller gives endegyldige svar ud fra et interview (Brekke & Tiller, 2014).

I dette projekt er eleverne i besiddelse af meget vigtig information; Nemlig hvordan de påvirkes af anvendelse af sarkasme i undervisningen. Men at spørge direkte synes ikke hensigtsmæssigt. Af Børnerådets og Dansk Center for Undervisnings undersøgelser i "Relationer mellem lærer og elever 2009" påvises en tendens til, at elever ikke vurderer deres lærere så hårdt. Så eleverne oplever ikke kommunikationen som andet end normal. Med andre ord, de ænser ikke det problematiske.

## Læsevejledning

I projektet inddrages empiri løbende i forbindelse med behandling af teori. Til at belyse skolekulturen inddrages Basil Bernsteins teori. Herefter tages udgangspunktet i Edgar Scheins teori om organisationskulturer, som rammesætning af den kontekst, hvori lærerne agerer. Observationer analyseres med afsæt i Dorthe Ågård's redigerede udgave af Theo Wubbels teori om læreridealet. Analyse af interview vil give afsæt for en debat om den professionelle lærer.

Kommunikationen behandles i forbindelse med praksiseksempler og i et særskilt afsnit med teoretisk afsæt i Harold D. Lasswell, Paul Watzlawick og Albert Mehrabian's teorier om kommunikation.

## Begrebsafklaring

Begrebet læringsfællesskab anvendes som bred betegnelse for klassen. Herunder både dynamik, læring og fællesskab, men uden reference til specifikke teorier eller artikler.

I afsnittet "Den pædagogiske praksis" bruges Basil Bernsteins teori. Bernstein anvendte i sine teorier begrebet klasseforskelle, men da dette begreb kan give associationer i andre retninger, bruges begrebet sociologisk baggrund i erkendelse af, at klassebegrebet ikke er tidssvarende.

## Analyse af skolen

I analysen af skolen introduceres samtidig den kontekst empirien udsprang fra, så der gives en beskrivelse af skolen, set ud fra Basil Bernsteins teori.

## Klassifikation og rammesætning

Den engelske sociolog Basil Bernstein fremsatte efter studier i skoler klassifikationsbegrebet. Begrebet anvendes i analysen af de indbyrdes forhold mellem kategorierne i en givet institution. Klassifikationen deles efter høj eller lav grad, alt afhængig af hvor fleksible og stærke grænserne er mellem de skabte kategorier. Høj grad af klassifikation er for eksempel givet ved:

- stærke afgrænsninger mellem skolens ledere, lærere, elever og forældre,

- stærke grænser mellem de kategorier eleverne er opdelt i (klasser, hold, specialundervisning),
- stærke og ufleksible grænser i strukturen af undervisningen.

Ud over klassifikation anvender Bernstein også begrebet rammesætning. Det vedrører forholdene omkring hvad og hvordan, der kommunikeres i undervisningssituationer. Hvis kontrollen er lige fordelt mellem elever og lærere, er der lav rammesætning. Hvis det derimod er ydre faktorer såsom læseplaner, eksamenskrav og lignende, der sætter dagsordenen, er der tale om høj rammesætning. På denne baggrund udformer Bernstein to idealtypiske skolekoder. Høj grad af både klassifikation og rammesætning kaldes kollektionskode. Lav klassifikation og rammesætning kaldes integreret kode (Færch Hartvig, 2016).

Skolen er indrettet, så der er en administration og ledelsesgang, hvor sekretæren, vice- og skolelederen har kontorer. Lærerværelserne er placeret i skolens forskellige afdelinger, henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling. Der er uskrevede regler for elevernes adgang til lærerværelserne. På grund af behandling af fortrolige oplysninger, lærernes forberedelse og behovet for at kunne trække sig, er eleverne bekendt med, at de ikke har adgang. I udskolingen er lærerværelset indrettet med en lang skillevæg med tilhørende skriveborde i midten af lokalet. Indretningen gør, at der opstår to grupper, der ikke umiddelbart kan kommunikere. Observationer i lærerværelset viser, at den opdeling ikke kun begrænses til at omfatte fysisk adskillelse, men også en psykisk opdeling. Lærerne på den ene side af skillevæggen har meget lidt korrespondance med den anden gruppe.

Der var tydelige skel mellem lærere, ledelse og elever. Strukturen i undervisningen var fast med læreroplæg og elevernes arbejde efterfølgende. Lærergruppens fokus var rettet på elevernes præstationer og indfrielse af læringsmål. En klassifikation og rammesætning af skolen peger entydigt på en skole med kollektionskode.

## **Den pædagogiske praksis**

Skolens elever var fra hele oplandet og med stor spredning i sociologisk baggrund. I en inklusionskontekst ville det være ønskeligt, at alle oplevede sig som legitime deltagere i fællesskabet, men det var ikke tilfældet. Der var tydelige forskelle i elevernes positioner i klassen, og de dominerende fagligt stærke elever var hurtige til at udpege de ikke-kompetente elever.

Hvad skyldes denne udpegning?

Med udgangspunkt i Bernsteins teorier kan svaret findes i de diskurser lærerne udformede deres



praksis i.

Reglerne for pædagogisk praksis er ifølge Bernstein givet ved følgende tre regler:

- hierarki-reglen - regulativ orden (læreren må lære at være formidler og eleverne må lære at være modtagere),
- rækkefølge-regler - diskursiv orden (tilegnelse af viden finder sted i en progression og noget skal naturligt komme før andet) og
- kriterie-regler - diskursiv orden (regelsæt for hvad der anses for legitim kommunikation og social relation/position) (Chouliaraki & Bayer, 2001).

Videre fremsatte Bernstein teorier for, hvordan disse regler for pædagogisk relation genererer forskellige modaliteter for praksis. Her skelnes mellem de eksplicite og de implicitte regler. Når hierarki-reglerne er eksplicite er magtforholdene i relationen mellem lærer og elever meget tydelige. Forholdet præges af en eksplicit under- og overordning. Når reglerne derimod er implicitte indvirker læreren på konteksten og ikke direkte på modtageren.

Eksplicite rækkefølge-regler handler om den rækkefølge eleven skal tilegne sig den ønskede viden i forhold til alderssvarende. Hvis reglerne er implicitte har eleven ikke mulighed for at gennemskue hvornår en progression skal være tydelig og tidsplanen er således forbeholdt læreren. Eksplicite kriterie-regler giver sig bedst til udtryk i kommunikationen om elevens produkt. Når læreren fokuserer ensidigt på de mangler, der er ved elevens produkt, er reglerne eksplicite. Hvis læreren derimod fokuserer på den proces og udvikling eleven er i gang med, er reglerne mere implicitte. Eleven er altså ikke til fulde bevidst om de kriterier, der er til produktet (ibid.).

På skolen oplevedes eksplicite hierarki-regler, hvor lærerne opretholdte et tydeligt skel mellem at være elev og lærer. Lærerne fokuserede på elevernes deltagelse og deres produkter. I forhold til rækkefølge-regler var der tydelige mål for læring og ofte henvisninger til hver enkelt elevs progression eller mangel på samme. Hermed er kriterie-reglerne også eksplicite. Omend der var procesorienteret materiale i undervisningen, så blev fokus ensidigt rettet mod manglerne i elevernes produkter. Evaluering drejede sig om, hvordan eleven skulle sikre sin progression og blive bedre.

Bernstein tog udgangspunkt i disse opdelinger i regulativ og diskursiv orden under eksplicite eller implicitte regler og fremførte to typer af pædagogisk praksis: den synlige og usynlige pædagogiske praksis.

Den synlige pædagogiske praksis opstår, når reglerne for regulativ og diskursiv orden er fastsat ved eksplicite regler. Hvorimod implicitte regler medfører en usynlig pædagogisk praksis.

Synlig pædagogisk praksis vil altid tage udgangspunkt i elevens præstation og imødekommelse af de opstillede kriterier. Denne praksis vil i sin natur virke som stratificerende i klassen.

Usynlig pædagogisk praksis fokuserer i langt højere grad på elevens nutid og er ikke bundet af den kontrollerende diskurs' abstrakte fortid. Denne praksis holder ikke elevens produkt op imod en ydre fælles standard og bliver derfor ikke stratificerende (ibid.).

Lærernes administration af magtfordeling, fokusering på mangler og elevernes slutprodukt vil ifølge Bernstein vidne om en synlig pædagogisk praksis. En praksis, der virker stratificerende i klassen, fordi der fokuseres på fejl, produkter og elevernes præstationer mere end processer.

Denne bedømmelse af elevernes præstationer fagligt og socialt er lærernes ansvar, men bedømmelserne påvirkes af den enkelte lærers personlighed, erfaringer, normer og værdier. I Jesper Holsts artikel "Øjet, der ser - hvad påvirker lærerens vurdering af eleven?" omtales disse påvirkninger som *den personlige dømmekraft*. Jesper Holst inddrager ligeledes det faktum, at lærere der arbejder på samme skole tenderer til at bedømme eleverne efter samme kriterier. Der bliver således en virksomhedskultur med specifikke normer, værdier og forestillinger. Dette konstituerer begrebet *den institutionelle dømmekraft* (Tetler & Langager, 2013).

Denne dømmekraft er opbygget på overleveringer og antagelser. Her inddrages Edgar H. Scheins teori om organisationskultur til at belyse netop antagelserne i skolen som organisation.

## Organisationskulturen

Begrebet kultur kan ifølge socialpsykolog Schein defineres på følgende måde:

*"Et mønster af fælles grundlæggende antagelser, som gruppen lærte sig, mens den løste sine problemer med ekstern tilpasning og intern integration, og som har fungeret godt nok til at blive betragtet som gyldige, og derfor må læres videre til nye gruppemedlemmer som den korrekte måde at tænke og føle på i relation til disse problemer."* (Schein, 1994, s. 20).

Med citatet åbnes der for en forståelse af en kulturs indre mekanismer og drivkraften for, hvorfor overleveringen er essentiel for kulturen. De fælles grundlæggende antagelser, gruppen har arbejdet sig frem til, bliver efterfølgende betragtet som *gyldige*. Denne validering giver belæg for videreførelsen. Når en gruppe lærere således har valideret den antagelse, at sarkasme fungerer i udskolingen, som en god måde at kommunikere på, så er denne viden også væsentlig at bringe videre til lærerstuderende i praktik, nye kolleger eller nyuddannede lærere.

Hvis der stilles spørgsmålstejn ved gruppens forskrifter for, hvordan den korrekte måde at tænke og

føle på er, kan der vækkes mere forsvarsprægede udspil fra gruppen. Som Susanne Idun Mørch skriver i bogen "Individ, institution og samfund":

*"En kultur kan i Scheins forståelse således agere forsvarspræget og have lært sig uhensigtsmæssige strategier, der hindrer ny læring og udvikling."* (Idun Mørch, 2009, s. 176).

Udskolingens lærere kan måske ikke forklare, hvordan opskriften for "den korrekte måde" at være lærer på er opstået, men de går langt i deres vilje til at forsvare den. "Velkommen til virkeligheden - her bruger vi ikke så meget teori!" vidner om en modstand mod at anskue sin egen læreridentitet fra andre vinkler. Lærerstaben ved, hvad der virker i praksis. Samtidig kommunikeres der også en implicit forskrift for den nye deltager i fællesskabet; teori er ikke en del af det, der kommunikeres om i gruppen.

## Observationer på skolen

Personalemøde i udskolingen

Første praksisfortælling er fra et personalemøde i udskolingen: Lærerne er placeret rundt om bordet og det er aftalt på forhånd, at de der vil byde ind skal rejse sig op. Ordstyreren starter mødet med dagsordenen.

Mødet følger dagsordenen og ordstyreren opfordrer flere gange til, at lærerne husker at sende punkter til dagsordenen til denne. Viceskolelederen og en lærer er flere gange optaget af lærerens mobiltelefon, hvor skærmbilledet fremkalder små grin hos dem. På et tidspunkt byder den senest ansatte lærer ind, rejser sig og deler sin relevante viden med kollegerne. Herefter sætter læreren sig og ordstyreren tager ordet: "Så har du vist haft dine 15 minutes of fame."

Efterfølgende samtale med læreren, der havde bidraget på mødet, bekræftede, at der ikke var tale om en vittig bemærkning fra ordstyreren. Læreren følte sig affærdiget, degraderet og som følge deraf, deltog læreren ikke med flere kommentarer på mødet.

På besøg i en anden lærers klasse

Den næste praksisfortælling udspiller sig i et klasseværelse i udskolingen: Til stede er eleverne, en lærerstuderende og stamlæreren. Klassens stamlærer afbrydes af en kollega, der har en besked til den studerende. Stamlæreren står bag kollegaen, mens denne taler med den studerende og klassen. Den studerende lægger mærke til, at eleverne er optaget af stamlæreren, der stadig er placeret bag de to talende. Stamlæreren laver forskellige fagter med armene, blandt andet en pegefinger, der kører i cirkler ud for tindingen, mens kollegaen taler. Kollegaen er uvidende om fagterne.

Så slap du igen

En lektion i samfundsfag er lige afsluttet og eleverne er ved at pakke sammen. I lektionen er der to elever en dreng og en pige, der ikke kan lave det oplæg de skulle, fordi deres fil er blevet væk på pc'en. Den lærerstuderende forsøger at hjælpe med at finde filen på pc'en, men den er væk. Den studerende beslutter, at de må slippe for at lave oplægget, fordi hun tidligere har set det arbejde, de havde lavet til oplægget. Efter lektionen er færdig skal drengen feje gulvet, fordi han er duks. Klassens faglærer kommer ind i lokalet og siger højt til ham: "Nå, så slap du igen for oplæg!". Drengen bliver rød i ansigtet, siger ingenting, men går hen og stiller kosten, tager sin taske og forlader skolen. Eleven har i en samtale med klasselæreren og forældrene bedt om hjælp i forhold til, at han har det rigtig svært med at lave oplæg foran klassen, fordi han kommer til at stamme. Faglæreren er blevet orienteret, men som denne siger: "Har du nogensinde hørt ham stamme? Det er bare for at slippe for at lave oplæg."

## Kommunikation

Al interaktion mellem mennesker er kommunikation, og den er aldrig neutral. Ifølge den amerikanske professor i psykologi Albert Mehrabian er kommunikation ikke blot det talte ord - det verbale. Kropssproget bærer den vigtigste information, når der kommunikeres mellem mennesker. Faktisk fremfører han i sin teori, at det nonverbale fylder 93% af kommunikationen. Kropssproget udgør 55% og stemmen 38%.<sup>1</sup>

Med udgangspunkt i denne teori kan observation af undervisningen ikke begrænses til at omhandle det læreren siger til eleverne, men man skal også se på hvordan læreren anvender kropssprog og intonation. I et observationsskema vil sætningen, "Det klarer du da godt!" virke som opmuntring til eleven, men hvis tonen og fremføringen er sarkastisk, vil betydningen være underminerende.

I alle sociale samspil mellem mennesker kommunikeres der altså, enten nonverbalt eller verbalt - man kan ikke ikke-kommunikere, som den østrigske psykolog Paul Watzlawick fremhævede. Som det også fremgår af observationen med en stamlærer der laver fagter bag kollegaens ryg. Der behøver ikke at være ord på, for at kunne forstå budskabet. Kommunikationsteorier tager udgangspunkt i, at der er en afsender, en modtager og et budskab.

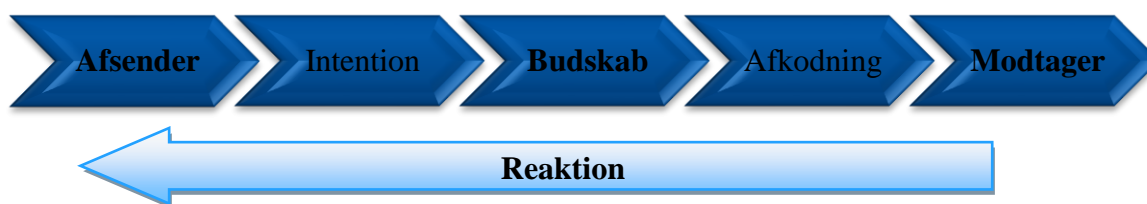
Den amerikanske politolog Harold D. Lasswell udarbejdede en model for kommunikationen.

Udgangspunktet var envejs-kommunikation, netop som det også foregår under et læreroplæg i folkeskolen. Lasswell fokuserede på afsenderens formulering af budskabet, hvis dette var afstemt i

---

<sup>1</sup> Reglen stammer fra professor Albert Mehrabian, som i 1980'erne (UCLA, California) lavede forskellige undersøgelser om folks formidling og opfattelser af følelser og attituder. Og hvordan nonverbal kommunikation vejer mere end det, der egentlig siges, når modtageren føler, at budskabet ikke er kongruent, med det afsenderen faktisk siger i ord - <http://www.nlp-foreningen.dk/artikel/7-38-55-reglen-i-kommunikation/>

forhold til modtager ville budskabet blive modtaget. Modellen er oprindeligt skabt med politisk analyse for øje, men modellen står stadig stærkt (Petersen, 2016).



Forenklet udgave af Kommunikationsprocessen efter Lasswell. (Egen illustration).

Men hvad er intentionen, når der anvendes sarkasme?

**Sarkasme**, (gr. *sarkasmos*, af *sarkazein rive i kød*), *bidende hån; ironisk, spottende bemærkning* (Den store danske, 1999).

**Sarkasme** (af *sengræsk sarkasmos = sønderrive kød*) er *hånlige eller spydige bemærkninger i en, (som regel tilsigtet) mere eller mindre humoristisk form.*

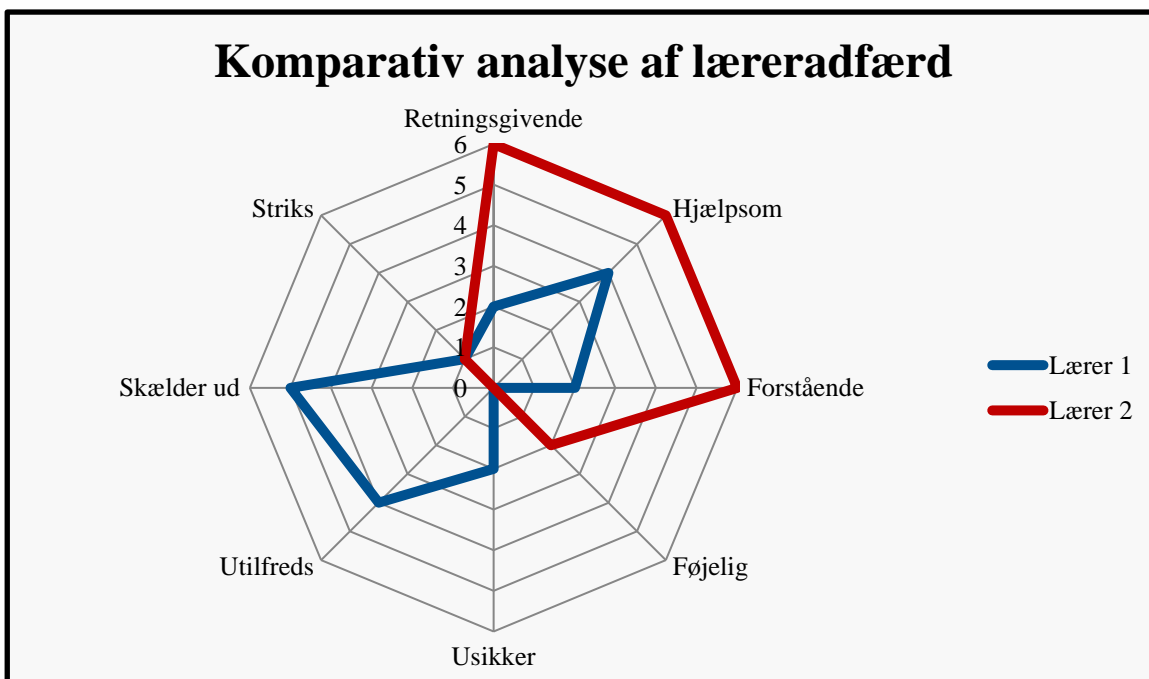
*Ofte kan det være vanskeligt at skelne mellem sarkasme og ironi, men sarkasme vil oftest være rettet mod en person og beregnet på at håne eller ydmyge personen. (...) Det kan være vanskeligt, at forstå sarkasme, da man skal sammenholde ordenes betydning med en fortolkning af talerens intentioner* (Wikipedia, 2017).

Af definitionen fremgår det, at intentionen fra afsender er væsentlig. Sarkasme kan fremføres, så den får præg af satire, altså en mere humoristisk undertone. Men definitionen "*ofte rettet mod en person og beregnet på at håne eller ydmyge*" er skelsættende. Som når ordstyreren til personalemødet ytrer: "Det var vist dine 15 minutes of fame!" og modtageren opfanger en intention om at skulle holde sin mund.

Dette var observationer fra udskolingen, herefter følger observationer af to specifikke læringsfællesskaber.

## Observation af læringsfællesskabet

Lektor, ph.d. Dorte Ågård har i sin bog "Klasseledelse i ungdomsuddannelserne" opstillet en liste over læreradfærd med udgangspunkt i professor Theo Wubbels teorier om læreridealet. Se eventuelt listen på Bilag 1 Observation af læreradfærd. På baggrund af observationerne kunne der udformes en illustration som komparativt overblik. Udgangspunktet for den komparative analyse er fælles for de to klasser. Begge klasser har dagen forinden været på ekskursion. Undervisningsmaterialet er samme power point oplæg i begge klasser. Variableerne er klassesdynamik og lærerens ledelse.



Komparativ analyse på baggrund af Ågårds skema (Ågård, 2016, s. 56-57) (Egen illustration).

Der var væsensforskell på de to klasserum under observationerne. Dorte Ågård fremhæver, at lærere ofte besidder alle otte kategorier, men det afgørende er hvilke kategorier der er dominerende. Den bedste klasseleder findes i en profil domineret af retningsgivende, hjælpsom og forstående.

Illustreret på Bilag 2 Komparativ analyse af læreradfærd, som karakteristik af læreradfærd. Her opleves høj styring og god kontakt. Det giver de bedste forudsætninger for både motivation og udbytte (Ågård, 2016).

Lærer 1 udtalte selv efter observationstimen, at der normalt var mere ro i klassen og at de var gode til at arbejde koncentreret. Der var flere mulige forklaringer på, hvorfor klassen fremstod anderledes netop den dag. Dagen inden havde klassen været på ekskursion og læreren formulerede det: "*De opførte sig simpelthen så dårligt overfor guiden.*"

Der havde været uro blandt eleverne, enkelte havde ytret deres misbilligelse af indholdet undervejs i guidens oplæg. Guiden var til sidst blevet tydeligt irriteret. Læreren udtrykte skuffelse overfor deres manglende evner til at opføre sig som voksne mennesker.

En anden faktor, der kunne påvirke observationen, var det faktum, at Lærer 1 havde lovet klassen, at de kunne se film i lektionen. Læreren havde glemt aftalen om observation og måtte derfor indlede undervisningen med at skuffe eleverne med, at fokus skulle være på oplægget om synopsisskrivning.

I en efterfølgende samtale var læreren undskyldende overfor timens forløb. Uopfordret blev der lavet en sammenligning med hvad lærer 1 formodede, at der var observeret i den anden klasse: *"Den anden klasse er vant til mere disciplin. Der skal være ro i hendes (lærer 2) timer. Jeg kan ikke lide at skælde ud og vil gerne have dialogen med eleverne. Faktisk tror jeg, at alle mine klasser er mere snakkende."* (Lærer 1).

Men som det fremgår af den komparative analyse, skældte lærer 1 meget ud på eleverne. Hun var skuffet og fremstod synligt irriteret. På et tidspunkt i observationen får læreren nok af en elev, der bliver ved med at diskutere. *"Du er så pisseirriterende [elevens navn]"*. Målet var helt sikkert at få eleven til at stoppe, men det blev i stedet benzin på bålet og eleven fortsatte med fornyet energi. Der var på intet tidspunkt noget, der indikerede, at eleven tog det personligt. Eleven smilede og grinede under hele seancen. Men eleven blev ikke efterfølgende adspurgt, så det er en subjektiv vurdering, at eleven med glæde brugte tiden på diskussionen.

Måske var det lille optrin mellem lærer 1 og eleven ikke problematisk, men hvordan opfattede klassekammeraterne ordvekslingen? Hvordan forholdte den stille pige sig til disse udbrud?

Med Watzlawicks "Man kan ikke ikke-kommunikere" in mente, kommenterede pigen måske. Under observationerne deltog en lille del af klassen i diskussionen om ekskursionen dagen forinden. Fokus blev naturligt rettet på den verbale del af observationen, men efterfølgende opstod spørgsmålet; hvad lavede de elever, der ikke deltog? Ud fra tesen om, at mennesket altid kommunikerer et eller andet indhold til sine omgivelser, ville det have været interessant at rette fokus på de nonverbale deltagere. Enkelte af eleverne fulgte med i diskussionen og blev således registreret i observationen. Men der forelå ingen registreringer af den resterende del af passive deltagere.

Af "Rapport om ro og klasseledelse" fra Undervisningsministeriet 2014 fremgår det, at de studier, der belyser lærer-elev-relationer, fremhæver følgende i forhold til opfattelsen af klasseledelse:

- Lærers relateringspraksisser til eleverne spiller en afgørende rolle i klasseledelsesudøvelsen.

- Positive relationer lærer og elever imellem fremmer elevers læring, læringsmiljøet i klassen, elevers selvtillid, autonomi og motivation og mindsker forstyrrende adfærd.
  - Læreren måde at relatere til enkelte elever på har en afsmittende effekt på alle elevers oplevelse af læreren, undervisningen og faget.
  - Læreren måde at relatere til eleverne på øver indflydelse på elevernes indbyrdes relateringspraksisser.
- Læreres forholdemåder til eleverne med fordel kan bære præg af omsorgsfuldhed, udvisning af autoritet og vægt på retfærdighed (Søndergaard, 2014, s. 39).

Her er det specielt værd at lægge mærke til de markerede punkter. *Afsmittende effekt på alle elevers oplevelse af læreren.* Noget indikerer at resten af klassen omend de ikke deltog i diskussionen faktisk har trukket erfaring ud af optrinnet. Ydermere er der også belæg for at tro, at klassens dynamik påvirkes idet, det *øver indflydelse på elevernes indbyrdes relateringspraksis.*

Læreren er altså tydelig rollemodel for eleverne i læringsfællesskabet.

## Analyse af interview

Interview med lærer 1 og 2 fra observationerne. For yderligere oplysninger om forholdene se eventuelt bilag 3 Transskriberet og kondenseret interview. Her inddrages direkte transskriberede citater.

Med henvisning til at der er debat om læreren kan kaldes professionel, bliver lærerne spurgt om deres umiddelbare tanker om dette:

*Læ1: Jeg tænker at øh... jeg har en øh... en lærerpersonlighed og jeg har en privat personlighed, fordi der er mange ting som jeg aldrig kunne drømme om at snakke med mine elever om og hvis de spørger ind til det, så siger jeg: "Det kommer ikke jer ved."*

og fortsætter senere:

*Læ1: På den måde professionel, men jeg synes også man bliver nød til at være autentisk. Jeg kan ikke stå derinde og så bare køre en masse fagligt af uden, at jeg har noget personligt med dem på et eller andet plan, fordi så mangler jeg hele relationsdelen."*

Her kædes autentisk sammen med relationsdelen. Læreren skal have noget personligt med eleverne på et eller andet plan, ellers mangler hele relationsdelen. Så det relationelle består i at have noget personligt med eleverne. Ydermere italesættes et skel mellem at være professionel og at agere autentisk i sin lærerrolle.



Den autentiske lærer blev et begreb, der blomstrede efter at professor ved DPU Per Fibæk Laursen i 2003 interviewede 30 "gode" lærere i håbet om at finde frem til, hvad der skaber denne etikette på folkeskolelæreren. I praksis hersker der forvirring om begrebet, der på den ene side anvendes i forbindelse med, at læreren skal være personlig i relationen, så eleverne kender læreren. På den anden side skal læreren samtidigt være professionel.

*"Læ2: Og det er en kæmpe stor del af mig, at de ved noget om mig også. Ikke at jeg står og udbasunere om, hvad jeg har lavet time for time, men de ved noget om mig og det tror jeg, at de hviler i.*

*I: Ja*

*Læ2: ... og jeg hviler i, at de også ved lidt.*

*Læ1: Fordi det gør os mere autentiske...*

*Læ2: Ja det gør det... meget...*

*Læ1: ... og det tror jeg, at det handler meget om i forhold til eleverne; at lærerne kan være så autentiske. Hvis man bare kommer ind og er sådan helt privat og ikke deler noget om sig selv... øh... så... så tror jeg også, at de tænker sådan lidt...*

*Læ2: Så kan vi jo lige sende nogle robotter derind.*

*Læ1: Ja!*

*Læ2: ... som de gør i Kina!*

*Læ1: Ja.*

*Læ2: ... så behøver vi ikke at være her. Så kan vi lige så godt bare have en lærer, der står på skærmen!*

Her udvides relationen til også at omhandle noget privat om læreren. Der drages også en parallel til robotter i Kina, hvor det valideres, at hvis ikke læreren deler noget privat om sig selv med eleverne, så kan robotter klare undervisningen. Så er det ikke længere mennesker, der kan interagere med eleverne. Spørgsmålet er så om ytringen "Fordi det gør os mere autentiske..." nærmere drejer sig om at være menneskelig?

Dorte Ågård pointerer i bogen "Klasseledelse i ungdomsuddannelserne" sammenhængen mellem det personlige i relationer og motivation:

"Den personlige kontakt, smil, anerkendelse og empati, og at læreren giver et indtryk af, hvem han/hun er som menneske og viser sig villig til at hjælpe, gør stort indtryk på unge mennesker, og det er i høj grad herigennem, at deres motivation for at lære skabes." (Ågård, 2016, s. 74). Denne personlige kontakt udelukker så blandt andet anvendelsen af robotter.

Senere i interviewet fortsættes med et spørgsmål om, hvilket råd de to lærere ville give en nyuddannet, hvis der er en elev man ikke bryder sig om?

*Læ2: Du æder den alligevel.*

*Læ1: Ja.*

*I: Man æder den alligevel?*

*Læ2: Ja... fordi du er professionel, det har du jo selv spurgt om før.*

*(...)*

*Læ1: Man øh... gør alt i sin magt for, at der ikke er nogen, der opdager, at man ikke bryder sig om den elev.*

*Læ2: Man forsøger at være overfor den elev, lige som man er overfor alle de andre elever."*

Man gør alt i sin magt for, at der ikke er nogen, der opdager det. Men hvor er så den menneskelige dimission af læreren. Det autentiske? Det er meget menneskeligt, at der er personer, der ikke fungerer så godt sammen. Men i den situation skal læreren være professionel og skjule sit ubehag.

At autenticitetsbegrebet således skulle kunne bøjes efter kontekst og egne følelser, var næppe Per Fibæk Laursens intention. En kritik af netop denne tolkning efter kontekst fremføres i artiklen "Den autentiske lærer er en illusion". Her fremfører Julie Ulrikke Dyrby Aarø-Hansen med udgangspunkt i et studie af autenticitetsbegrebet, følgende om det at være autentisk; at være ægte interesseret. Men det problematiseres derefter, hvad der så skal gøres i tilfælde, hvor der er en elev, man virkelig ikke bryder sig om:

*"Jo, så er det, man må være professionel! Så nytter det ikke noget at være autentisk eller ærlig. Så er det, man må anvende de værktøjer, man ved virker. For at pleje tilliden og den gode relation lærer/leder eller elev/medarbejder imellem er det centrale ikke længere, om man er autentisk eller oprigtig, men om man opleves som sådan. Det professionelle bliver således at kunne spille rollen som oprigtigt og autentisk interesseret i sine elever eller medarbejdere..." (Dyrby Aarø-Hansen, 2011, para 5).*

Så det autentiske varer kun så længe, at facaden om ægte interesse kan opretholdes. Herefter er det den professionelle rolle, der overtager.

Som optakt til interviewet har lærerne svaret på spørgsmål af mere generel karakter og blandt andet også om de anvender sarkasme i undervisningen.

*"I: Nu I begge to skriver, at I bruger sarkasme i undervisningen. Fungerer det?"*

*Læ2: Mmm for mig gør det.*

*Læ1: Det gør det også for mig.*

*Læ2: Men det kommer også an på, hvilken klasse man har og hvordan man er som person. Sådan er jeg jo også i mit virke på lærerværrelset, i familielivet...*

*Læ1: Igen det der med, at man er autentisk. Og så kan man sige, at det fungerer jo selvfølgelig nok noget bedre i udskolingen, med dem der forstår det, end det gør i indskolingen. Jeg har været i indskolingen, men det var to utroligt lange år, fordi man kunne ikke lave noget af det der sjov, fordi de tog alting så bogstaveligt... øh... og det er også en af grundene til, at jeg ikke synes, at jeg fungerer i indskolingen, det er fordi jeg synes... jeg synes ikke, at jeg kan være mig selv. Man skal hele tiden tænke over hvad jeg siger."*

Kommunikationsformen anghænger af, hvordan man er som person og så er der en afvejning af, hvordan klassen er. Læreren, der personligt anvender sarkasme, anvender det også i undervisningen. Der trækkes paralleller mellem sarkasme og "det der sjov". Ydermere opleves der af den ene lærer en forskel fra indskolingen op til udskolingen - at man skal hele tiden tænke over hvad man siger.

*"I: Men kan alle elever i udskolingen være med i den der sarkasme?"*

*Læ2: Nej, det kan de ikke og det er fordi, vi har mange fra forskellige kulturer.*

*(...)*

*Læ1: Men der tilpasser man jo også. Det er jo en del af det der med, at man er den professionelle, der kan adskille hvem kan godt.... Jeg har også elever, som jeg kan tage sindssygt meget pis på, fordi de også tager pis på mig og så har jeg elever, som jeg aldrig nogensinde kunne drømme om at sige sådan nogle ting til fordi, at de ville løbe grædende ud fra lokalet, hvis jeg sagde det. Så det er jo også noget med i relationen, at man lærer at kende hvem kan tåle hvad, hvem kan jeg godt lave noget sjov med, hvem kan jeg ikke lave noget sjov med, hvem skal jeg passe lidt på... øh... hvem er lidt sårbar, hvem skal bare... øh... have fuld*

*skrald på, fordi de er selv irriterende nogle gange, så kan jeg sgu også bare... Altså det ligger rigtig meget i relationen også, at man ved hvordan, hvordan skal man agere overfor de forskellige. Jeg har også elever, hvis de siger et eller andet sjovt, så kan jeg godt komme til at grine ad dem nogle gange. Det ville jeg aldrig nogensinde gøre ved en lille forsigtig pige, som aldrig siger noget. Jeg kunne aldrig drømme om det. Andre, der kan jeg godt sådan [holder hånden op foran munden og drejer hovedet lidt væk] Ikke? ... altså... " Grinte du lige – nej nej!" Altså, det tænker jeg da også, at det ligger i relationen, at man kender sine elever og ved hvem, der kan tåle hvad.*

*Læ2: Præcis."*

Her forklares sensitivitet i forhold til forståelsen af sarkasme blandt andet som et kulturelt anliggende.

Dorte Marie Søndergaard inddrages i Børnerådets og DCUMs rapport om "Relationer mellem lærere og elever" med følgende:

*"Hvis der er tale om autoritetsstrategier, der i sig selv er foragtproducerende, så puster det også til den sociale angst. Strategier som aktiverer hån, værdighedsberøvelse, latterliggørelse, ydmygelse etc. - sådan nogle strategier kan komme til at linke støttende ind i eventuelt foragtproducerende praksisser blandt børnene. Nogle gange kan sådan nogle autoritetsstrategier løbe foragtproduktionen i gang blandt børnene." (Børnerådet & DCUM, 2009, s. 30).*

Som det blev fremhævet i afsnittet om Den pædagogiske praksis var eleverne i klassen gode til at udpege stærke og svage elever. Eleverne anvendte øgenavne og latterliggørelse af hinanden.

I tillæg dertil som det blev pointeret tidligere fra Undervisningsministeriets "Rapport om ro og klasseledelse", påvirkes alle eleverne i klassen. Her inddrages et citat af Dorte Marie Søndergaard i forhold til lærerens forståelse for, at hun ikke ville tale sådan til den stille pige:

*"Lærernes autoritetsstrategier behøver ikke at være rettet mod de samme børn på de samme tidspunkter for, at de kommer til at fungere på den måde. Kraften ligger i den norm, som strategien sætter - normen for, hvad vi kan gøre i vores klasse. Og den norm kan være én, der puster til den sociale angst." (Børnerådet & DCUM, 2009, s. 30)*

Når lærerne anvender hån, ydmygelser eller andre negative adfærdsmønstre i mødet med eleverne, er det således ikke kun den enkelte elev, der potentielt påvirkes af ytringen. Det kan samtidigt legitimere denne type ytringer eller negative adfærd blandt eleverne. Klassens sociale kultur kan præges af utryghed (Børnerådet & DCUM, 2009).

Det problematiske ved anvendelsen af sarkasme kan være denne naturlige ekskluderende faktor, at der er en del af klassen, der ikke kan "holde til" sarkasme.

Omvendt kan det også virke som en gulerod. Hvis du er med fremme i forreste række, kan du også begå dig med sarkasmen. Hermed virker sarkasme som noget efterstræbelsesværdigt, noget forbeholdt lederne i klassen. En anden detalje er også ændringen i, at der er forskel på, hvem der kan tåle hvad. Tidligere ytrede lærerne, at de skulle behandle alle ens i forbindelse med spørgsmålet om en elev, man ikke bryder sig om.

Af interviewet fremgår det, at der er forskellige begreber, der knytter sig til læreridentiteten; autentisk, professionel, personlig, privat. Der synes at være en begrebsforvirring med det personlige, private og professionelle. Med inddragelse af Erik Jappes teori om de 3 p'er bliver det muligt at skille begreberne i hensigtsmæssige sfærer. Her er Thomas Nordahls begreber om klasseledelse tilføjet nederst.

Privat	Personlig	Professionel
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Viden/indsigt:</b> Egne erfaringer</li><li>• <b>Handlingspræg:</b> Følelser Tilfældigheder Egenrådighed Personlige holdninger Subjektivitet</li><li>• <b>Samarbejde:</b> Kæphesterytter</li><li>• <b>Behov:</b> Egne behov</li><li>• <b>Nordahl:</b> Forsømmende</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Viden/indsigt:</b> Bearbejdede erfaringer Selvindsigt</li><li>• <b>Handlingspræg:</b> Intuition Situationsfornemmelse Empati Personlige kompetencer</li><li>• <b>Samarbejde:</b> Samarbejdsvilje</li><li>• <b>Behov:</b> Andres/egne behov</li><li>• <b>Nordahl:</b> Eftergivende/autoritær</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Viden/indsigt:</b> Reflekterede erfaringer Teoretisk viden</li><li>• <b>Handlingspræg:</b> Analyser Metoder Evaluerings Objektivitet</li><li>• <b>Samarbejde:</b> Faglighed Tværfaglighed</li><li>• <b>Behov:</b> Andres behov</li><li>• <b>Nordahl:</b> Autoritativ</li></ul>

*Læreridentiteten ud fra Erik Jappes teori om de tre P'er (Jappe, 2010) og Thomas Nordahls begreber om klasseledelse (Nordahl, 2012) - Egen illustration.*

Nordahl fremhæver den autoritative klasseleder, som en varm leder, der har kontrol over og struktur i læringsfællesskabet. Det fremhæves også, at denne lederstil indebærer gode relationer til eleverne. Om den autoritære klasseleder skriver Nordahl, at klassen ofte fremstår med meget få disciplinære udfordringer og der vil ofte være ro. Den kolde autoritære leder kan i ekstreme tilfælde bibeholde kontrollen gennem magtstrategier som sarkasme, spydigheder eller latterliggørelse af eleverne (Nordahl, 2012).

Lærer 1 giver til sidst i interviewet indtryk af at være i den private sfære med udtalelsen " *Men der tilpasser man jo også. Det er jo en del af det der med, at man er den professionelle, der kan adskille hvem kan godt.... Jeg har også elever, som jeg kan tage sindssygt meget pis på, fordi de også tager pis på mig*". Argumentet for at tage "pis" på eleven bliver omgærdet af hævnmotiv, med konstellationen "*fordi de også tager pis på mig*". Omvendt indikerer læreren, at det er professionelt at kunne tilpasse og skelne mellem, hvem der kan tåle det og hvem der ikke kan.

Uanset indgangsvinklen stræber alle lærere i mere eller mindre grad mod at være "den gode lærer", som eleverne velvilligt lytter til og følger anvisninger fra. Men hvordan defineres så denne gode lærer?

## Den gode lærer

Anita W. Hoy og Carol S. Weinstein inddrager i "Student and Teacher Perspectives on Classroom Management" elevernes vurderinger i et bud på den gode lærer. Overordnet er budskabet det samme, som tidligere anført af Thomas Nordahl; den gode lærer skal besidde en varme og omsorgsfuldhed overfor eleverne og uden sanktioner, trusler og rigid regelrytteri, lede klassen med struktur og autoritet. Eleverne føler sig trygge i et miljø med tydelige rammer for adfærden, så læringsrummet er præget af ro og orden.

Hoy og Weinstein behandler også problematikken omkring de divergerende opfattelser af klasseledelse, som elever og lærer har. Her først elevernes vurdering:

*"Elever lægger vægt på retfærdige og fornuftige regler og retningslinjer i klassen, som beskytter og respekterer eleverne. Eleverne forventer, at læreren opretholder orden uden at anvende straf. Endelig ønsker eleverne medindflydelse og muligheden for at træffe valg i relation til undervisningen"* (Hoy & Weinstein, 2014, s. 38).

Så eleverne vægter retfærdighed og respekten højt i forhold til klasseledelse.

*"Lærerne lægger i deres forståelse af klasseledelse omvendt vægt på, at eleverne skal gøre sig fortjent til lærerens respekt og til, at læreren udviser omsorg for dem. Eleverne kan få indflydelse og medbestemmelse på undervisningen, når de har vist, at de kan opføre sig hensigtsmæssigt givet de gældende retningslinjer"* (ibid.).

Ifølge forfatterne er der en potentiel konflikt mellem de to opfattelser. På den ene side afventer læreren den gode opførelse, så eleverne har fortjent omsorg og respekt. Men på den anden side er eleverne tilbageholdende med samarbejdet, indtil læreren har vist sig værdig gennem omsorg og respekt (ibid.).

Dorte Ågård påpeger, at der er en tæt sammenhæng mellem elevens opfattelse af lærer-elevforholdet, deres motivation og det faglige udbytte. Mange elever efterlyser, ifølge Ågård, lærere som er mere nærværende, empatiske og tydelige som mennesker. Ågård mener, at *"med den nyeste forskning om relationernes betydning må lærere undersøge, hvordan de udvikler et professionelt nærvær i stedet for den professionelle distance. (...) Overvejelserne om grænser kræver først og fremmest en bevidsthed om forskellen på det personlige og det private."* (Ågård, 2016, s. 73).

Ågård skriver videre, at denne beskyttelse af privatsfæren dels giver lærere en beskyttelse, dels giver eleverne beskyttelse mod at deres private liv får for meget plads i skolekonteksten.

Men hvordan kan denne professionelle lærer udvikle sine kompetencer? Docent Preben Olund Kirkegaard skriver i artiklen "Specialpædagogiske indsatser - vanskelige relationer i specialpædagogik" om selvrefleksionens betydning for udviklingen af den professionelle lærervirksomhed:

*"Selvrefleksion er den proces, hvor læreren stopper op for at lægge afstand til sig selv. Det er den proces, hvor det bliver muligt at få blik på sig selv udefra. Der kan anlægges forskellige blikke udefra, når læreren skal udvikle sig selv og sin relationskompetence. (...)*

*Dette kunne være et centralt udviklingsområde i udviklingen af en kommunikativt orienteret relationsdannelse. Følelser er ofte en vej til at forstå sig selv og forholdet til den anden i relationen. Læreren skal være tro mod følelserne uden at komme i følelsernes vold. Hun skal kommunikere sine følelser tydeligt overfor eleven, når hendes grænser bliver overtrådt. Hvis læreren lader som ingenting, efterlades eleven med problemet at forholde sig til læreren.*

*Kan man tage fejl af sine følelser? Måske. Men problemet ligger snarere i de kommunikationer, som mennesket vælger at foretage i tilknytning til følelserne. Det betyder, at følelser kan være et godt udgangspunkt for selvrefleksion i søgningen efter en kommunikativt orienteret relationsdannelse. (...)*

*At kunne sætte begreb på sine egne følelser er en væsentlig kompetence, når kravet er at kunne skelne mellem sig selv og omverdenen." (Kirkegaard, 2006, s. 109-110).*

Her er problemstillingen, at læreren skal turde reflektere over sine egne følelser på en måde, så det bliver muligt at udvikle dels sig selv men også relationen til eleven. Preben Olund Kirkegaard formulerer essensen præcist i sætningen: *"Men problemet ligger snarere i de kommunikationer, som mennesker vælger at foretage i tilknytning til følelserne"*.

Der åbnes her for, at det er et aktivt valg, der foretages inden, der kommunikeres til modtagerne.

Læreren er altså ene ansvarlig for at kommunikationen løftes til et professionelt niveau, hvor han/hun ikke kommer i sine følelsers vold. I læringsfællesskabet er læreren den magtfulde, den der sætter dagsordenen og den toneangivende for, hvordan stemningen skal være i undervisningen.

Skoleforsker og konsulent Louise Klinge behandler i sin bog "Lærerens relationskompetence" netop denne "gode stemning".

*"Læreren er meget central i forhold til skabelsen af en god stemning. Hun bærer et stort ansvar for, hvordan stemningen i klassen er, idet den mest magtfulde person i grupper med en asymmetrisk magtrelation påvirker den emotionelle tilstand i gruppen mest"* (Klinge, 2017, s. 200).

Klinges inddragelse af magtrelationen i forholdet mellem lærer og elev er væsentlig i debatten. Det er klasselederen, der har magten til at kunne gennemføre ændringer og opretholdelse af stemningen i læringsfællesskabet. Men som Klinge fortsætter:

*"Naturligvis er det fuldstændigt menneskeligt og meget forståeligt, at man kan være i dårligt humør, eller at der opstår episoder i undervisningen, der gør en sur. Men da skolen er til for at understøtte børns positive udvikling, må man blot konstatere, at negative emotioner hos læreren ikke fremmer det formål. Og at man derfor både på individuelt og institutionelt plan må gøre, hvad man kan, for at det bliver undtagelsen og ikke reglen"* (Klinge, 2017, s. 201).

Etablerede folkeskolelærere vil måske indvende, at der er situationer, hvor det er nødvendigt at vise, at man både som professionel og som menneske er nødt til at sætte en grænse for eleverne. Preben Olund Kirkegaard anerkender dette aspekt og validerer, at læreren skal sætte grænser og være tro mod disse i mødet med eleverne, men appellerer til, at måden bliver hensigtsmæssig.

Louise Klinge formulerer samme med, at følelser ikke kun kan betragtes som et privat anliggende, hvis man som lærer bestræber sig på en professionel lærergerning. Klinge inddrager i denne forbindelse den kontekst, hvori situationen udspiler sig, for følelser påvirker interaktionen mellem parterne, men fokus på elevens positive udvikling må inddrages.

*"Emotionelle forhold ved lærerens praksis fremstår som et umiddelbart privat aspekt, men som jeg beskrev (...) om lærer-elev-relationen, påvirker hver parts følelser deres interaktioner med hinanden, ligesom følelserne præges af den sammenhæng, parterne er i. Derfor vil jeg hævde, at følelserne ikke kan betragtes kun som private anliggender, man kan undlade at forholde sig til, hvis man bestræber sig på at professionalisere lærergerningen."* (Klinge, 2017, s. 196).

Denne professionalisering af lærergerningen; at kunne skabe relationer som en følelsesmæssigt kompetent professionel, berører skolepsykolog Sue Roffey.



## At være og at blive følelsesmæssigt kompetent

Skolepsykolog, konsulent og forfatter Sue Roffey skriver i sin bog "Positive læringsrelationer" om den intra- og interpersonelle intelligens. Roffey anskuer den brede enighed blandt flere fagområder om, at følelsesmæssig intelligens er vejen til, at ens trivsel, præstationer og samarbejde fremmes, i fald man forstår dels, at omgå sig selv men også sine omgivelser på en god måde. Roffey vælger begrebet følelsesmæssig kompetence, da det ikke ansporer associationer til et medfødt træk, men åbner for den sandhed, at det kan læres og udvikles.

Roffey anser det som målet for enhver lærer, at prosocial adfærd fremmes i klassen. Dette kræver på den ene side, at læreren selv er følelsesmæssig og socialt kompetent, så denne er en passende rollemodel og samtidigt reagere effektivt i udfordrende situationer.

*"Negative følelser er ofte i højsædet, når det handler om udfordrende elever. Det kræver en solid selvbevidsthed og fremragende færdigheder ikke at lade stærke følelser overtrumpe fornuftige handlinger"* (Roffey, 2012, s. 53).

## Den følelsesmæssigt kompetente lærer og det prosoziale klasseværelse

Sue Roffey tager udgangspunkt i begreberne fra Nordahls fire lærerpositioneringer i forhold til klasseledelse. Roffey sammenholder de forskellige studier der er lavet af børn i forskellige kontekster, der kunne beskrives henholdsvis eftergivende, autoritært og autoritativt.

I den eftergivende familie, hvor der er slækket på kontrol, men meget varme og i den autoritære kontekst, hvor der er meget kontrol, men lidt varme, klarer børn sig mindre kompetent i forhold til præstationer, mental sundhed og prosocial adfærd. Derimod klarer børn i autoritative familier, hvor forældrene er præget af lydhørhed, fleksibilitet og varme sig beviseligt bedre. Forældrene formår at opstille tydelige forventninger til barnet og det fremmer barnets uafhængighed, empati og motivation.

Roffey anvender begrebet autoritative med modvilje, da hun anfægter at begreberne autoritativ og autoritær er svære at skelne. Roffey benævner derfor den autoritative lærer, som den faciliterende lærer. Den faciliterende lærer fremmer både adfærdsmæssige og positive faglige resultater i klasserummet (Roffey, 2012).

I forbindelse med Roffeys opbygning af den faciliterende lærer belyser hun forskellige faktorer, der kan være udfordrende for alle lærere, men specielt for den nyuddannede lærer. Roffey giver en guide til hvordan for eksempel frygt kan overvindes; for det skal den, hvis læreren skal kunne agere prosocialt i klasserummet. Et af fem punkter der opstilles, er at flytte fokus. Roffey åbner for frygten ved at sætte sig i elevens sted (ibid.). Hvad betyder adfærden for eleven og ikke for læreren selv?

Som Søren Hertz validerer med anskuelsen om, at al adfærd er en invitation. Eleven har aldrig til hensigt bare at gøre eller sige noget. Der er altid et belæg for kommunikationen. Kommunikationen kan tages personligt af læreren og dermed findes den grundlæggende årsag ikke (Molbæk, Quvang & Hedegaard Sørensen, 2015).

Sue Roffey mener her, at den faciliterende lærer formår at undgå sine følelsers vold, at gå ind i mødet med en undren og flytte fokus fra sig selv til eleven. Hvilken invitation sender eleven med den valgte adfærd eller udtalelse?

Sue Roffey samler rådene til den faciliterende lærer i en liste, der blandt andet rummer følgende udsagn:

- Lad være at tage ting personligt og gå i forsvarsposition
- Vær opmærksom på spejling af negative følelser
- Vær selvironisk, aldrig sarkastisk (Roffey, 2012, s. 66-67).

Denne pointe: at lade være med at tage ting personligt, behandles også af den svenske professor i pædagogik Kjell Granström. På baggrund af observationer har Granström fundet mulige årsager til elevers forstyrrende adfærd i undervisningen. En af detaljerne er den mulige konflikt mellem lærer og elevers divergerende projekter i klasserummet. Men Granström når også frem til, at der er en sammenhæng med hvordan læreren agerer som klasseleder. Hvis læreren anlægger en meget personlig stil i undervisningen, vil der være øget tendens til at "lade sig gå på" og "irritere af forstyrrende adfærd". Dette skyldes lærerens opfattelse af, at det er et personligt angreb eleverne udviser. Granström hævder videre, at det professionelle kan bidrage med den distance, der gør det muligt for læreren at imødekomme klassens forskellige dynamikker i undervisningen (Granström, 2006).

Blikket vendes igen mod Edgar Schein. Udvikling af læreridentiteten må først og fremmest bero på lærerens egen erkendelse af problemet. På den måde sikres det, at der er samarbejdsvilje. Der er dog en række risici ved ændring af en kultur:

- hvis fundamentet er en overfladisk analyse af kulturen vil den ukorrekte kulturanalyse ikke give det ønskede resultat selv efter implementering af ændringer. I værste fald kan det skade organisationen alvorligt.
- hvis ikke alle medlemmer af kulturen validerer analysen vil det ønskede resultat også udeblive (Schein, 1994).

Dette gælder alle kulturerne i skolen, både institutionen, lærerstaben og klassen. Hver enkel kultur har sine etablerede antagelser og forsvarsmekanismer. Ændringer i klassens antagelser kan måske opleves som relativt lettere at gennemføre. Deltagerne er i en vis udstrækning dikteret en lang række af deres antagelser i kraft af lærernes rammesætning. I forhold til lærerstaben vil gruppens forsvar højst sandsynligt opleves dybereliggende.

Schein forklarer det med menneskets behov for kognitiv stabilitet.

*"Derfor vil enhver udfordring eller sætten spørgsmålstejn ved en grundlæggende antagelse udløse utryghed og forsvarsberedskab. I denne forstand kan de grundlæggende fælles antagelser, der udgør gruppens kultur, både på individ- og gruppeniveau opfattes som psykologiske, kognitive forsvarsmekanismer, der sætter gruppen i stand til fortsat at fungere"* (Schein, 1994, s. 30).

Der er altså væsentlige risici i forbindelse med ændringer af kulturen. I værste fald vil medlemmerne miste fundamentet for overhovedet at møde op og deltage aktivt i gruppen.

May Britt Postholm skriver i sit bidrag til bogen "Læreren som forsker" om den modstand lærere kan udvise i forhold til at ændre deres praksis, at det ikke blot drejer sig om den kognitive dimission. Postholm tager udgangspunkt i Andy Hargreaves og gengiver, at det er de emotionelle reaktioner, som opstår med angsten for at miste vished, stabilitet og forudsigelighed (Brekke & Tiller, 2014).

Der er mange aspekter af det emotionelle på spil i en skolekontekst.

## Opsamling

Der er potentielt ekskluderende kræfter på spil i rammen for læringsfællesskabet. En skole, der er funderet på kollektionskoden vil fokusere på elevernes præstationer og læringsmål. Dermed fremmes elevernes indbyrdes konkurrence. Den synlige pædagogiske praksis har fokus rettet mod normalen, mod sammenligning og præstationer. Resultatet bliver derfor en stratificerende virkning på læringsfællesskabet. Med organisationskulturen - her lærerstabens - validering og videreførelse af en jargon, der indeholder sarkasme, holdt sammen med et fokus på præstationer, så er det forbeholdt de stærkeste at være inkluderet. Resten må i inklusionens ånd gerne være der, men de skal ikke fylde eller optage tid. De positioneres i et helleanlæg, hvor læreren tager hensyn til deres skrøbelighed og adresseres kun pænt. Om lærerne skal være menneskelige, autentiske eller professionelle afhænger umiddelbart af konteksten. Kan læreren administrere det autentiske er det kun indtil det bliver nødvendigt at dele den private uoplagthed med opfordring til eleverne om at tage hensyn. Man er vel menneske.

Modstanden mod al den teori lærerstuderende, som blodigler hæger sig fast i, kan forklares med Scheins teori om en kulturs modstand mod udefrakommendes "sætten spørgsmålstejn ved". Under alle omstændigheder opstod der et asymmetrisk magtforhold mellem etablerede lærere og studerende, funderet i det faktum, at lærerne ved hvad der virker. Velkommen til virkeligheden!

Kommunikationsformer som indeholder hån, ydmygelser eller sarkasme er greb, der har fundet vej ind i undervisningen, måske i manglende mod til at reflektere over den professionelle rolle. Efterfølgende er den valideret i kulturen og blevet skærpet i klasserummet. Men den ekskluderende natur, der ligger i erkendelsen af, at ikke alle kan tåle denne form for kommunikation, burde få den autentiske professionelle lærer til at finde bedre greb i klasseledelsen.

Grundlæggende er antagelsen, at ingen lærer ønsker at behandle elever respektløst. Når det alligevel finder sted, kan der findes mange forklaringer. Men at være rollemodel bæres stadig af at forestå det gode eksempel. Det nytter ikke, at der på klassereglerne står, at eleverne skal tale pænt til hinanden og respekterer hinanden, hvis læreren viser, at det ikke er nødvendigt. Elever kopierer det læreren gør.

Hvis klasselederen viser empati bliver det således også denne egenskab eleverne søger at kopiere. Empati er hånens og sarkasmens diametrale modsætning, men den kræver også, at læreren vender blikket væk fra sig selv og sine egne problemstillinger og retter fokus på eleven. Her kan den autentiske lærer også stadig vise sig som menneske og overlevere eleven viden om, hvordan livet kan opleves. Men udgangspunktet må være eleven.

På den aktuelle skole ville det være ønskeligt, at fokus blev flyttet fra det der virker på kort sigt, til det der virker på lang sigt. For nogle elever betyder ekskluderende elementer i læringsfællesskabet noget på længere sigt. Så et nyt mantra kunne lyde:

Velkommen til virkeligheden - og teori kan udvikle praksis, så der bliver trygt at være for alle i læringsfællesskabet.

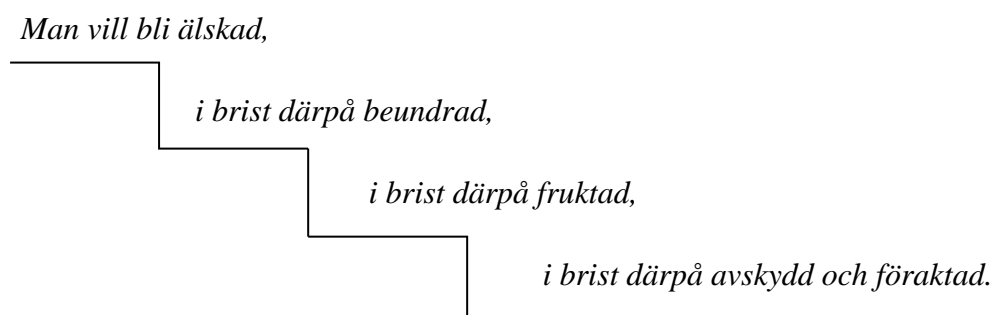
## Perspektivering

At udvikle praksis er omfattende. Både på ledelsesplan og for hver enkelt lærer. Løsningen kunne være Marte Meo metoden, hvor læreren optages på video i undervisningen og efterfølgende sparrer med en kollega om kommunikationen. Både den verbale og den nonverbale. Efter sparring og erkendelsen af egen kommunikation kan aktionslæring stilladserer de ændringer, der er blevet belyst. Samarbejdet i teams er nødvendigt, så eleverne oplever ensartethed. Teamet skal sammen sætte alle rammerne for hvordan undervisningen skal forestås i klassen. Og der skal spares med teamet, når der er situationer, som ikke er behandlet.

Under alle omstændigheder er det væsentligt, at lærergerningen fremstår professionel.

Hver dag møder elever ind med ønsket om, at få en god dag i skole. De ønsker at lære noget og udvikle sig. Enkle bliver ikke mødt i læringsfællesskabet og så findes mening i egne projekter.

Relationsarbejdet er nok det vigtigste arbejde i skolen anno 2018. At blive set og hørt er en menneskeret for alle elever. Det afsluttende ord vil den svenske forfatter Hjalmar Söderberg få med et stykke fra "Doktor Glas" om menneskets krav om opmærksomhed:



*Man vill inge människorna någon slags känsla, själen ryser inför tomrummet  
och vill kontakt till vad pris som helst. (Söderberg, "Doktor Glas" 1905)*

- Den professionelle lærer etablerer et læringsfællesskab, hvor eleverne ikke får brug for at gå ned af trappetrinene.

## Litteraturhenvisning

Bjerresgaard, H. (2008). Kig mig ind i øjenene og gå virkelig ind i det. *UP nr. 6*, s. 30-38.

Brekke, M., & Tiller, T. (2014). *Læreren som forsker - Indføring i forskningsarbejde i skolen*. Aarhus: KLIM.

Børnerådet & DCUM. (2009). *Relationer mellem lærere og elever 2009*. København/Randers: Børnerådet og Dansk Center for Undervisning.

Chouliaraki, L., & Bayer, M. (2001). *Basil Bernstein - pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.

Dyrby Aarø-Hansen, J. U. (22. marts 2011). *Den autentiske lærer er en illusion*. Hentede 13. marts 2018 fra Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/67102/den-autentiske-laerer-er-en-illusion>

Fremmedordborg, D. (1999). *Sarkasme*. Hentede 23. maj 2018 fra Den store danske: <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=155705>

Færch Hartvig, A. (2016). *PL prøven juni 2016*. UC Syd Esbjerg: Wise Flow .

Granström, K. (2006). Group Phenomena and Classroom Management in Sweden. I C. Evertson, & C. Weinstein, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues*. New York og London: Routledge.

Hoy, A. W. & Weinstein, C. S. (2014). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. I D. M. Søndergaard, *Rapport om ro og klasseledelse* (s. 38-39). Undervisningsministeriet.

Idun Mørch, S. (2009). *Individ, institution og samfund*. Århus: Academica.

Jappe, E. (2010). *Håndbog for pædagogstuderende*. Frederiksberg: Frydenlund.

Kirkegaard, P. O. (2016). Specialpædagogiske indsatser - vanskelige relationer i specialpædagogik. I C. Quvang, *Specialpædagogik - En introduktion* (s. 109-110). København: Hans Reitzels Forlag.

Ministeriet for børn, u. o. (9. marts 2018). *UVM.dk*. Hentede 2. maj 2018 fra Nationale mål: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Folkeskolens-maal-love-og-regler/Nationale-maal/Om-nationale-maal>

Molbæk, M., Quvang, C. & Hedegaard Sørensen, L. (2015). *Deltagelse og forskellighed*. Århus: Systime.

Nordahl, T. (2012). *Eleven som aktør*. København: Hans Reitzels Forlag.

Petersen, J. A. (14. oktober 2016). *Dansk i gymnasiet*. Hentede 3. maj 2018 fra Danskfaget: <http://www.gymdansk.dk/laswells-kommunikationsmodel.html>

Postholm, M. B. (2014). Den nærværende forskende lærer. I M. Brekke & T. Tiller, *Læreren som forsker* (s. 73-88). Århus: Klim.

Roffey, S. (2012). *Positive læringsrelationer i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag A/S.

*Sarkasme*. (7. august 2017). Hentede 15. april 2018 fra Wikipedia - den frie encyklopædi: <https://da.wikipedia.org/wiki/Sarkasme>

Schein, E. H. (1994). *Organisationskultur og ledelse*. Valmuen.

Søndergaard, D. M. (2014). *Rapport om ro og klasseledelse*. Undervisningsministeriet.

Tetler, S. & Langager, S. (2013). *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*. København: Gyldendal.

Ågård, D. (2016). *Klasseledelse i ungdomsuddannelserne*. Frederiksberg: Frydenlund.

## Bilag 1 Observation af læreradfærd

8 facetter af læreradfærd			
Læreradfærd:	Præget af at læreren:	lærer	
		1	2
Retningsgivende	- formulerer klare forventninger til elever		x
	- giver tydelige retningslinjer, der viser eleverne, hvad de skal		x
	- skaber overblik, struktur og effektiv organisering af stof, lektioner og forløb		x
	- er opmærksom på, hvad der foregår i klassen	x	x
	- fastholder elevernes opmærksomhed og forebygger uro		x
	- er sikker og autoritativ i sin fremtræden	x	x
Hjælpsom	- giver elever hjælp og støtte	x	x
	- interesserer sig for eleverne	x	x
	- er venlig	x	x
	- har humor		x
	- er en, eleverne har tillid til	x	x
	- skaber god stemning i klassen		x
Forstående	- lytter	x	x
	- er afslappet og tålmodig		x
	- viser eleverne tillid		x
	- viser anerkendelse af eleverne og deres arbejde		x
	- forholder sig fleksibelt til sin plan i forhold til situationen	x	x
	- accepterer undskyldninger		x
Føjelig	- lader eleverne gøre, hvad de vil		
	- sjældent griber ind		
	- er meget lydhør og imødekommende over for deres forslag		x
	- praktiserer høj grad af elevmedbestemmelse		
	- giver elever stor valgfrihed		
	- giver lang line og kan acceptere meget		x

(fortsættes på næste side)

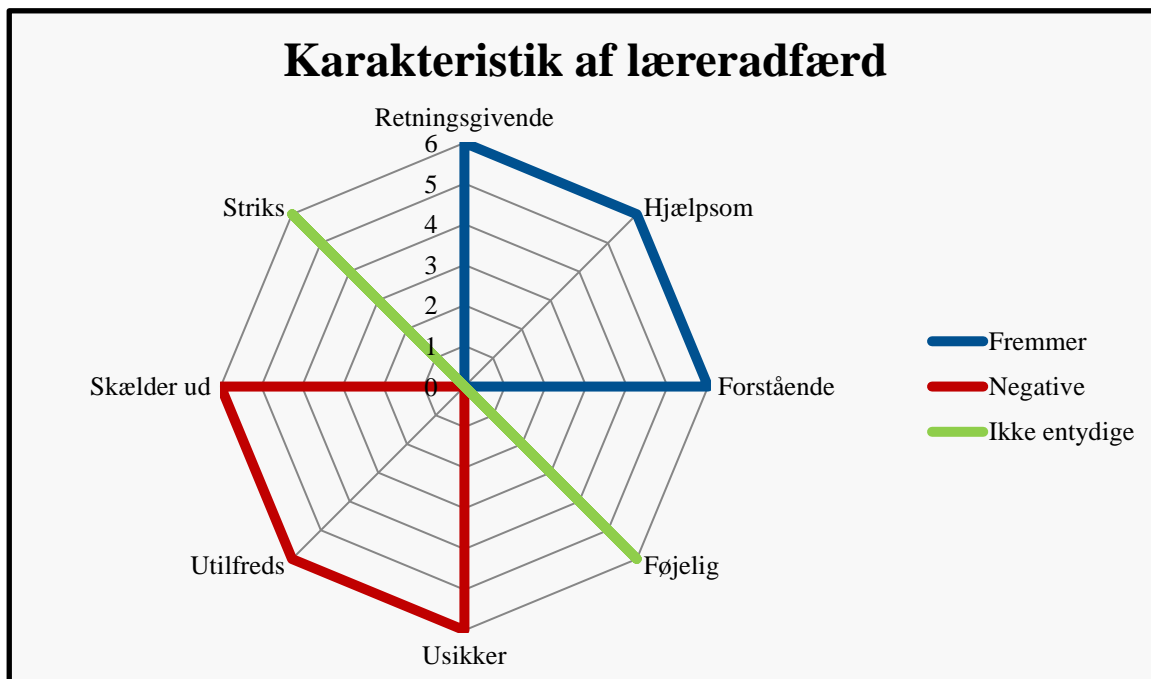
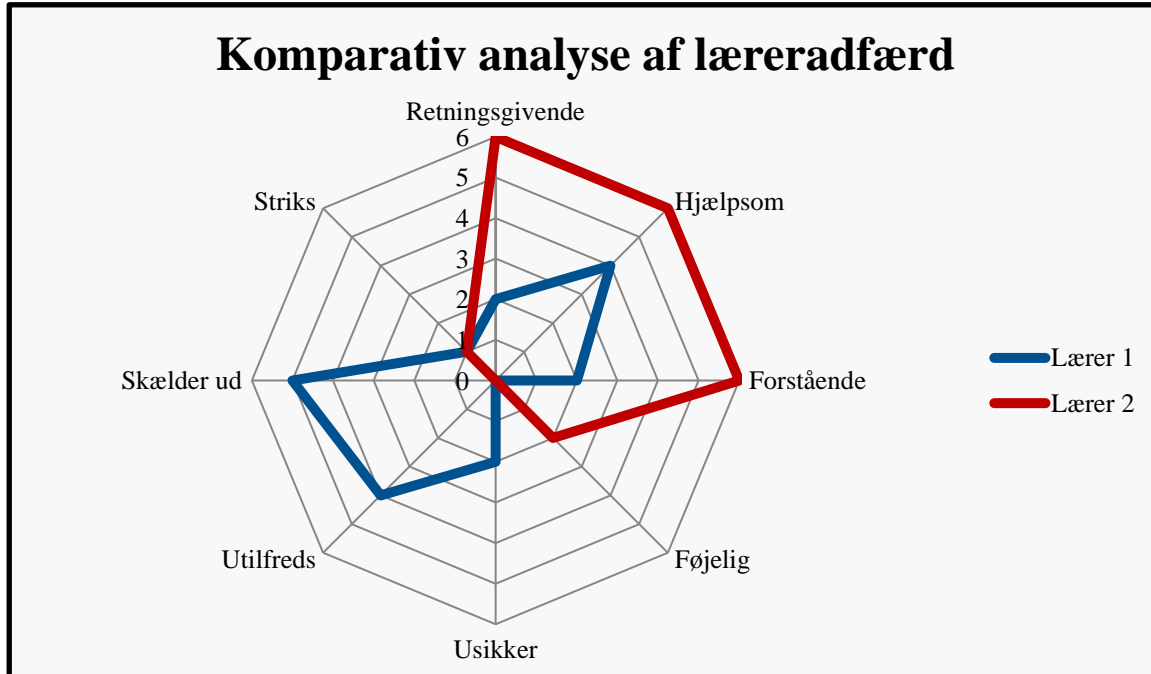


(fortsat)

Læreradfærd:	Præget af at læreren:	lærer	
		1	2
Usikker	- ikke giver klare retningslinjer for elevernes arbejde	x	
	- udviser tilfældighed i sine valg		
	- er tøvende		
	- ikke kan sætte sig igennem	x	
	- siger undskyld, anerkender sine egne fejl		
	- udstråler personlig usikkerhed		
Utilfreds	- beklager sig f.eks. over eleverne eller deres præstationer	x	
	- kritiserer	x	
	- er i dårligt humør	x	
	- er mistænksom		
	- virker trist eller skuffet	x	
	- kan være tavs		
Skælder ud	- ofte irettesætter	x	
	- er irriteret	x	
	- bliver hurtigt vred eller fornærmet	x	
	- truer med straf eller forbud		
	- er sarkastisk	x	
	- slår ned på småting	x	
Striks	- holder klassen i stramme tøjler		
	- ofte håndhæver regler		
	- holder eleverne til ilden		x
	- bruger meget energi på at få ro og stilhed i klassen	x	
	- kontrollerer eleverne og deres arbejde		
	- ikke tillader meget elevinitiativ		

(Efter Dorte Ågårds liste baseret på en revideret udgave af Theo Wubbels "Læreridealet".)

**Bilag 2 Komparativ analyse af læreradfærd**



(Egne illustrationer)

## Bilag 3 Transskriberet og kondenseret interview

Interview med lærer 1 og lærer 2 på observationsskole.

Tidspunkt: 3. maj 2018 kl. 7.33

Tilstede: lærer 1 (læ1), lærer 2 (læ2) og interviewer (I)

Interviewet indledes med en afklaring omkring anonymitet. Herefter lægges der op til en samtale om lærernes erfaringer i forhold til sammenhængen mellem teori og praksis. Interviewer spørger ind til hvordan de to dele, teori og praksis hænger sammen. Lærerne svarer, at de som sådan ikke bruger teori i forbindelse med undervisningen, men at teorien ligger som en ballast.

*Læ1: det er mere den der tavse viden altså det er jo ikke sådan når vi sidder og planlægger, at vi sidder... jeg sidder ikke og tænker over teorien når jeg sidder og planlægger for jeg tænker over hvad der fungerer men der er noget teori bag hvorfor de her ting fungerer.*

Samtalen fortsætter om hvordan det ikke er muligt at tænke teorier, når man står i undervisningen, der er så mange andre ting, der er i spil.

Lærer 2 foreslår at uddannelsen måske i stedet skulle forlænges til 5 år, så der kunne komme mere praksis med. Lærer 1 samstemmer, at de 8 ugers praktik med 11 lektioners undervisning ikke giver et realistisk billede af det, når man kommer ud og har 25 lektioner om ugen. Lærerne fortsætter samtalen om, hvor meget mere der er i jobbet som lærer. Der er 25-27 lektioner undervisning, forberedelse, klasselærerfunktion, afdelingskoordinator, fagudvalgsformand, tilsyn og skolehjem samtaler. Interviewer spørger ind til hvor meget forældresamarbejdet fylder og lærerne svarer samstemmende, at det ikke fylder så meget. De er enige om, at det ikke fylder så meget i udskolingen som det gør i indskolingen. Det afhænger også af elevgruppen i klassen. Er det en klasse med mange udfordrede elever, så bruges der mere tid. Begge lærere fremhæver lejlighedsbreve, at sende en mail til forældre, hvor der ikke er noget med eleven. Bare så de ved, at det går godt.

*Læ1: også fordi vi er blevet bedre til at også at huske dem som gør det godt fordi man kan hurtigt komme til at fokusere på dem man skal sende besked hjem at nu fungere det ikke, så glemmer man lidt nogle gange dem som faktisk gør det godt og som også gerne vil have den anerkendelse og at forældrene synes at det er rart at få den anerkendelse at det går godt.*

*Læ2: præcis.*

Herefter spørges der ind til, hvad en udfordret elev er i dagens Danmark. Lærerne tager lang betænkningstid inden de svarer:

Læ2: men det er svært at give et svar på – entydigt svar på.

Læ1: det er meget forskelligt. De kan være udfordret på mange forskellige måder. Det kan være ... øhhh... fagligt svage elever, hvor der ikke er .... Ikke af ond vilje... men hvor der ikke er ressourcer derhjemme til at man kan bakke op om at eleven er svag fordi der måske også er noget i familien hvis det er ordblindhed for eksempel så kan det jo være svært derhjemme at hjælpe.

Samtalen fortsætter med brudstykker, hvor lærerne på skift byder ind med forskellige former for udfordringer. Eksempelvis motivation og at eleverne ikke ser noget formål med at gå i skole.

Læ2: og øh diagnosebørnene

Læ1: ja

Læ2: både dem med et halvslojt bagland men også dem der har virkelig gode ressourcer altså de er jo også udfordrende på hver deres måde.

Samtalen fortsætter omkring forskellige udfordrende elever, eksempelvis elever med angst for ikke at præstere godt nok. Lærer 1 kommer ind på de krav, der stilles til de unge i dag og præstationskulturen. Efterfølgende kommer begge lærere ind på, at eleverne er meget unge, når de allerede i 8. klasse skal tage stilling til uddannelsesparathed. Lærerne fremhæver, at eleverne er små i 7. klasse, når de kommer i udskolingen og at der ikke længere bliver "nurset" for dem i samme grad som på mellemtrinnet.

Interviewer spørger ind til om tiderne har ændret sig i forhold til, da lærerne var nyuddannede. Om kravene og forventningerne er blevet større til eleverne og om der er nogle, der mistrives på baggrund af disse øgede krav?

Læ1: Sådan ser jeg det. Jeg ser, at vi har flere elever, der ikke fungerer godt med alle de krav der er lige nu, fordi jeg tror lidt nogle gange at man glemmer at det er folkeskolen og hvis det skal være et godt springbræt til at de kan komme videre til noget uddannelse og lige nu der øh.... Slår man dem i hovedet I skal kunne alt det her og for mange tror jeg godt at det kan tage motivationen fra dem fordi man magter simpelthen ikke det der pres der skal være hele tiden.

I: mmm

Læ1: hvad på gymnasiet eller på erhvervsskolen og hvad så når jeg skal videre. Jeg tror at man skal passe på at man ikke tager alt drivkraften fra dem og det... sådan føler jeg lidt at det har

*ændret sig på de ti år jeg har været lærer. Elev... eleverne er helt anderledes i dag fordi der er nogle helt andre krav end der var for ti år siden.*

Lærerne fortsætter samtalen omkring elevernes uddannelsesparathed og spørger hinanden ind til om de havde en plan for fremtiden da de selv gik i 8. klasse. Lærer 1 havde en plan i 9. klasse og lavede den om i 3. G. Lærer 2 havde ingen plan, men kommer så i tanke om, at det havde hun:

*Læ2: Jo planen var at jeg skulle ikke arbejde med børn, for jeg kunne ikke lide børn.*

*(Alle griner)*

Herefter fortsætter lærer 2 samtalen om elevernes modenhed.

Læ2: ... og så ikke at glemme inklusionens pris. Derfor har vi mange der mistrives, fordi vi skal inkludere nærmest hundred procent.

Læ1: ja

Læ2: i [kommunens navn]. Jeg tror at det er 98 komma et eller andet der er

Læ1: og det betyder også at der er nogle elever der har det rigtig skidt

Læ2: ja

Læ1: og det kan også godt påvirke klassen fordi der så bliver brugt meget øh... mange kræfter og energi på den elev så den kan føle sig som en del af klassen

I: hvordan er det at navigere som lærer i lige netop den problemstilling der omkring de 98 procent, at der skal deltage i

Læ2: det er vanvittigt svært

I: ja

Læ2: det er vanvittigt og jeg ikke sikker på at vi altid lykkedes med det

Læ1: det er nok dig mest, fordi du har...

Læ2: jamen jeg er ikke sikker på at jeg altid lykkedes med det. Nu havde jeg en super god dag med en af mine elever i går, fordi hun altså selv var sådan semi motiveret, det er hun aldrig, og var virkelig der hvor jeg tænkte hold da op så skal hun også roses og anerkendes for at have gjort noget godt øh... men også fordi langt størstedelen af de andre var selvkørende med synopsis så var der jo

netop rum og mulighed for at give hende noget, men det er nok... det er nok noget af det man kommer til at glemme lidt.

Læ1: men den gang hvor der var støtte. Hvis vi bare tænker tre år tilbage der var det noget andet. Du var inde og have nogle støttetimer på en elev der var udfordret. Det frigav jo mig fra mange af de opgaver fordi du ligesom var hans støtte og kontaktperson hvis der var noget og sådan nogle ting. Øh du havde kontakten til forældrene, så jeg kunne ligesom fokusere på de andre. Han var faktisk en del af klassen. Det var ikke sådan at han ikke øh... at de andre ikke gad ham eller noget. Men alt det der, der ligger ekstra når man har en udfordret elev, det havde jeg jo en der tog sig af

Lærerne taler om en periode, hvor lærer 2 fungerede som støtte for en elev i undervisningen. De fremhæver, at det frigav læreren til at tage sig af resten af klassen. Med kravene til inklusion er det lærerens opgave alene uden støtte. Lærerne forklarer at støtten ikke længere anvendes i udskolingen. Skolen har valgt at prioritere indskolingen. Der er AKT men det er jo ikke som sådan en støtte.

Lærerne spørges ind til hvordan de oplever kravene til eleverne i dag i forhold til dengang de var nyuddannede

*Læ1: Der har altid været øget krav når man nåede udskolingen fordi der jo ligger noget eksamen i den, men jeg synes kravene er blevet væsentligt større end da jeg i 2011 skulle køre mit første hold engelsk til eksamen.*

*I: mmm*

*Læ1: der var noget... øh der var mere sådan ... jaa.. det går nok og nu der er "Prøv at høre hvis I ikke afleverer [lyd af skrap stemme] Altså det er sådan hele tiden at fortælle dem alle de der ulykker der sker hvis man ikke får gjort det her.*

*(...)*

*Læ2: det er blevet lidt et samfund hvor man fortæller, at hvis du ikke gør det og det og det så sker der det og det og det.*

Samtalen fortsætter omkring elevernes modenhed i forhold til de skærpede krav. Lærer 2 fremhæver at der er mange elever der ikke er klar til at forstå konsekvenserne af deres valg.

*Læ1: æhm... så jeg tænker der er da nogle som ikke har forstået alvoren af at... det er jo ikke for sjovt at vi kører det, de her eksamener. Det er faktisk også en del af deres adgangskrav for at komme videre.*

I: okay... Vi springer en lille bitte smule frem ad, læreren som professionel. Der har været noget debat, igen inde i de der teorikredse, som jeg har tid til at sidde og læse om, hvor man diskuterer om man kan kalde en lærer professionel. Hvad tænker I om det? Umiddelbart

Læ1: jeg tænker at øh... jeg har en øh... en lærerpersonlighed og jeg har en privat personlighed, fordi der er mange ting som jeg aldrig kunne drømme om at snakke med mine elever om og hvis de spørger ind til det så siger jeg det kommer ikke jer ved

I: mmm

Læ1: på den måde professionel, men jeg synes også man blive nød til at være autentisk. Jeg kan ikke stå derinde og så bare køre en masse fagligt af uden at jeg har noget personligt med dem på et eller andet plan, fordi så mangler jeg hele relationsdelen

I: mmm

Læ1: og relationsdelen synes jeg er en rigtig stor forudsætning for at man kan lære nogen noget

I: mmm

Læ2: enig

Læ2: altså mine elever ved godt hvad mine børn hedder og hvad min mand han hedder og hvad vi laver i fritiden. Det ved de godt og de kan også godt nogle gange komme og spørge "Nå [navn på læ2 udeladt] det cykelløb du var til i søndags hvordan gik det?" Super fedt at de også viser interesse den vej, igennem en, og at jeg også kan spørge "Den fest du holdt hvordan var det så lige det var?" og sådan noget

I: ja

Læ2: og det er en kæmpe stor del af mig at de ved noget om mig også. Ikke at jeg står og udbasunere om hvad jeg har lavet time for time, men de ved noget om mig og det tror at de hviler i

I: ja

Læ2: og jeg hviler i at de også ved lidt

Læ1: fordi det gør os mere autentiske

Læ2: ja det gør det... meget...

Læ1: og det tror jeg at det handler meget om i forhold til eleverne at lærerne kan være så autentiske. Hvis man bare kommer ind og er sådan helt privat og ikke deler noget om sig selv... øh... så... så tror jeg også at de tænker sådan lidt

Læ2: så kan vi jo lige sende nogle robotter derud

Læ1: ja

Læ2: som de gør i Kina

Læ1: ja

Læ2: så behøver vi ikke at være her. Så kan vi lige så godt bare have en lærer der står på skærmen

Læ1: og vores elever i folkeskolen er ikke store nok til at man kan gøre det. Man kan sige på gymnasiet, på universitetet der ligger der jo ikke så meget i relationerne som man ligger her fordi de er trods alt stadigvæk øh... meget unge mennesker, når de går i 7., 8., 9. klasse... Så når man starter en 7. op øh... som det er... tit der hvor vi starter... så bruger man tit... Faktisk ret meget i starten på at skabe de her relationer øh... fordi det er sammenbragte klasser, så få dem til at blive en enhed og så fokuserer vi sådan lidt på undervisningen efter det... altså der er det det, der lige er det vigtigste. Øh når 9. klasserne starter op, der har man super travlt men der bruger man også lige noget tid på at nu skal vi lige finde hinanden, hvis man har elever som man ikke har haft før. At klasserne de lige finder hinanden hvis de er sammensat øh... for det giver bare en bedre forudsætning senere for at man kan få gennemført noget...

Interviewet fortsætter om, hvad lærerne vurderer, at man kan læse sig til og hvad der skal erfaring til i forhold til den professionelle rolle. Begge lærere svarer, at der skal teori til, men at det først er med erfaringen at det fungerer. Ikke nødvendigvis de første to-tre år, her føler man sig frem som ny lærer. Efterhånden finder man selv som lærer og der er ikke to der er ens. Lærer 1 deler sin erfaring om, hvor svært det var for hende de første år.

Lærerne konkluderer at de mener, at man ikke kan læse sig til at være lærer, der skal erfaring med.

Læ2: altså selv om man har været lærervikar på en skole mens man har læst så er det jo ikke sikkert at det er den man så får en ansættelse på, når man er færdig med at læse og så starter man jo forfra

Læ1: og alle klasser er forskellige. Den 8. klasse jeg har nu er jo diametral modsætning til den 8. klasse jeg havde sidste gang. Sidste gang havde jeg en klasse, hvis man sagde hop, så spurgte de hvor højt, nu har jeg en klasse der siger hvorfor.



Herefter fortsætter interviewet med spørgsmål om holddeling. Lærerne fortæller, at der på skolen har været afprøvet med holddelinger, men at det gav store problemer med evalueringen af eleverne og i forbindelse med forældresamtaler. Derfor besluttede de enstemmigt at gå tilbage til klasser.

Lærerne bedes herefter om at give deres råd til en nyuddannet i forhold til, hvad man kan gøre, hvis der er en elev, man ikke bryder sig om:

Læ2: du æder den alligevel

Læ1: ja

I: man æder den alligevel?

Læ2: ja... fordi du er professionel, det har du jo selv spurgt om før

Interviewer samtykker og alle griner.

Læ1: man øh gør alt i sin magt for at der ikke er nogen der opdager at man ikke bryder sig om den elev

Læ2: man forsøger at være overfor den elev lige som man er overfor alle de andre elever

Læ1: det er rigtig rigtig vigtigt for øh for ... i hvert fald inde i min klasse, det der med at de ikke kan mærke forskel. De er meget hurtige til at sige "Hvorfor, hvorfor øh... Hvorfor må hun det?" "Hvorfor må han det?" "Hvorfor må jeg ikke det?" øh... så de opfatter rigtig meget selv om man tænker okay, jeg har... øh... jeg har skjult fint at, nu gør jeg det sådan her og jeg har fortalt at jeg gør sådan fordi sådan og sådan – de fanger lynhurtigt, at det egentligt måske er noget andet det handler om.

Emnet lukkes og det sidste spørgsmål stilles. Begge lærere har svaret i spørgeskemaet, at de anvender sarkasme i deres undervisning. Der spørges ind til om det fungerer:

Læ2: mmm for mig gør det

Læ1: det gør det også for mig

Læ2: men det kommer også an på hvilken klasse man har og hvordan man er som person. Sådan er jeg jo også i mit virke på lærerværelset, i familielivet...

Læ1: igen det der med at man er autentisk. Og så kan man sige at det fungerer jo selvfølgelig nok noget bedre i udskolingen med dem der forstår det end det gør i indskolingen. Jeg har været i

indskolingen, men det var to utroligt lange år, fordi man kunne ikke lave noget af det der sjov, fordi de tog alting så bogstaveligt øh og det er også en af grundene til at jeg ikke synes at jeg fungerer i indskolingen, det er fordi jeg synes... jeg synes ikke at jeg kan være mig selv. Man skal hele tiden tænke over hvad jeg siger.

Samtalen fortsætter omkring lærernes erfaringer med udskolingen, hvor eleverne kan sættes i gang med en opgave og så kan læreren trække sig lidt. Lærerne vurderer, at det kræver mere læretid at være i indskolingen.

Efterfølgende falder emnet på, hvordan lærerne har opbygget deres faglighed i forhold til udskolingen. De føler ikke, at de ville være gode lærere i indskolingen, fordi deres faglige viden om at lære at læse og stave bogstaver er begrænset.

I: men kan alle elever i udskolingen være med i den der sarkasme

Læ2: nej det kan de ikke og det er fordi vi har mange fra forskellige kulturer

Begge lærere samtykker med et ja.

Læ1: men der tilpasser man jo også. Det er jo en del af det der med at man er den professionelle der kan adskille hvem kan godt.... Jeg har også elever som jeg kan tage sindsygt meget pis på fordi de også tager pis på mig og så har jeg elever som jeg aldrig nogensinde kunne drømme om at sige sådan nogle ting til fordi at de ville løbe grædende ud fra lokalet hvis jeg sagde det, så det er jo også noget med i relationen at man lærer at kende hvem kan tåle hvad hvem kan jeg godt lave noget sjov med hvem kan jeg ikke lave noget sjov med, hvem skal jeg passe lidt på øh... hvem er lidt sårbar, hvem skal bare øh... have fuld skrald på fordi de er selv irriterende nogen gange så kan jeg sgu også bare... altså det ligger rigtig meget i relationen også at man ved hvordan, hvordan skal man agere overfor de forskellige. Jeg har også elever, hvis de siger et eller andet sjovt, så kan jeg godt komme til at grine ad dem nogle gange. Det ville jeg aldrig nogensinde gøre ved en lille forsigtig pige, som aldrig siger noget. Jeg kunne aldrig drømme om det. Andre der kan jeg godt sådan [holder hånden op foran munden og drejer hovedet lidt væk] ikke altså. Grinte du lige – nej nej. Altså det tænker jeg da også at det ligger i relationen, at man kender sine elever og ved hvem der kan tåle hvad

Læ2: præcis

Interviewet afsluttes med tak for deres tid og ønsket om en god arbejdslyst.