

KLASSEKULTUR



Afgangsprojekt af Pernille Dunk Larsen

Studienummer: vap 163199

Dato: 4/12 2017

Antal anslag/sider: 51.245/29

Indhold

Indledning	3
Afgrænsning af genstandsfelt og formål	4
Videnskabsteoretiske perspektiver	5
Metode.....	6
Teori	7
Eleven - den kulturelle lærling	7
Klassekultur	8
Empiriske analyser	11
Jagten på "den gode klasse"	11
Diskurser i "den gode klasse"	14
Børn er eksperter i eget liv	15
Ordentlighedsdiskurs	16
På egen banehalvdel.....	20
Omsorgsdiskurs	22
En anden arena og ugens gæst.....	23
Involveringsdiskurs.....	26
Konklusion.....	27
Struktur, stilladsering og dikurshegemoni	27
Litteraturliste	29

Indledning

Jeg tror, at man skal lede længe for at finde et klasseværelse i de danske folkeskoler, hvor der ikke på en eller anden opslagstavle hænger en plakat eller kontrakt med "klassens regler". "Klassens regler" er oftest et sæt spilleregler, udarbejdet af klasselærer og eleverne i klassen, som er et kollektivt regelsæt for, hvordan vi får den bedste oplevelse og læring ud af at gå i denne klasse. Det er ofte regler som: "Lyt, når andre taler", "Ræk fingeren op, når du vil have ordet", "Tal med små stemmer" osv.

Til trods for at klasselærer og elever har haft denne rammesætning af klassens måde "at være klasse på", og at denne er nogenlunde den samme for alle klasser, oplever man som lærer i de små fag, som fx natur og teknologi, store forskelle fra klasse til klasse.

Som "ugens gæst" kommer man rundt i mange forskellige klasser, og det er slående, hvor stor forskel, der kan være på ellers sammenlignelige klassers kultur, i forhold til "den måde vi går i skole på". Samtidig indeholder naturfagene ofte aktiviteter, der fordrer en mere fri struktur og større frihedsgrader end mange andre fag, hvilket sætter tingene lidt på spidsen og ofte giver et ret tydeligt indblik i klassens kultur.

I nogle klasser er man, som lærer, konstant udfordret i forhold til at få undervisningen til at lykkes og i andre klasser lykkes alting bare. Eleverne er engagerede, fokuserede, interesserede og nysgerrige på det faglige - alting går ligesom gnidningsløst, og der er rart at være, både for elever og lærere. Der er simpelthen forskel på klassernes måde at "være klasse" på og måde at "gå i skole" på.

På trods af den næsten enslydende plakat/kontrakt, der hænger på væggen i klassens lokale, er der altså markant forskel på, hvordan eleverne "går i skole" - på klassens kultur.

Men hvorfor er der denne forskel i klassers kultur, og hvordan skabes kulturen? Hvad er egentlig en "god" klassekultur, og hvordan dannes og udvikles den gode kultur? Noget kan i hvert fald tyde på, at en plakat eller kontrakt på klassens opslagstavle, ikke gør det alene. Disse spørgsmål leder mig til følgende problemformulering for denne opgave:

Hvordan kan man, som underviser i folkeskolens små fag arbejde med, understøtte og udvikle "den gode klassekultur"?

Afgrænsning af genstandsfelt og formål

Min undersøgelse af klassekultur, skal finde sted i almenundervisningen i en almindelig folkeskole. Derfor fandt min indsamling af empiri sted på Højby skole (anonymiseret), en almindelig folkeskole i provinsen med ca. 42 ansatte lærere og godt 430 elever, fordelt på to klasser pr årgang. Skolen ligger i en af landets mest gennemsnitlige kommuner, og skolen ligger generelt i den lidt bedre ende i kommunen, ifølge statistiske undersøgelser, der fortæller om elevernes trivsel og faglige resultater. Jeg har tidligere været i praktik på Højby skole, hvorfor en stor del af personalet ved, hvem jeg er, uden at vi dog har en privat eller personlig relation til hinanden.

Jeg antager, at læreren har en afgørende rolle i dannelse og udvikling af klassers kultur. Det kan dog ikke udelukkes, at andre faktorer spiller ind på den kultur, der er i klassen. Det kan være enkelte elever i klassen, forældregruppens forhold til hinanden og skolen, de fysiske rammer, børnenes opdragelse fra hjemmet osv. Ikke desto mindre er disse præmisser svære at ændre på, som lærere i den almindelige hverdag. Derfor vælger jeg altså i denne opgave primært at beskæftige mig med lærerens rolle.

Denne grundlæggende antagelse underbygges i øvrigt af international uddannelsesforskning, der entydigt peger på, at læreren er den vigtigste enkeltfaktor til forklaring af elevernes læring og udbytte af undervisningen. Forskningen tillægger endda lærerens rolle langt større effekt end virkningen af elevers forudgående læringsresultater, klassestørrelse, skoleorganisation og ledelse, etnicitet og socioøkonomisk status. Det er således en kompleks og professionel kompetence ifht. forskellige vidensformer, indstillinger og personlighedstræk hos læreren, der har den største betydning for elevernes læringsresultater (Darling & Brasford, 2005). Jeg tillader mig, på den baggrund, således også at formode, at læreren også har en afgørende rolle i dannelse og udvikling af klassens læringskultur.

Mine undersøgelser har fundet sted i efteråret 2017 og har flere formål:

1. Et beskrivende formål: At identificere "en god klasse" og på baggrund af denne at identificere og beskrive diskurser, der er i spil i denne klasse
2. Et eksplorativt formål: At undersøge hvilke parametre, der spiller ind i etablering og udvikling af en god læringskultur.
3. Et problemløsende og interventionsorienteret formål: At komme med et bud på, hvordan man, som lærer, bevidst kan arbejde med at etablere og udvikle en god læringskultur i en klasse, samt hvordan jeg som naturfagsvejleder kan understøtte mine kollegers arbejde med dette (Agerup & Willaa, 2016).

Videnskabsteoretiske perspektiver

Ordet kultur, betyder oprindeligt dyrkning eller forædling, men er af antropologer blevet ført ind i samfundsvidenskaberne som et begreb. Kultur er et komplekst fænomen, og der findes mange definitioner på dette.

I sin begyndelse blev kultur af antropologer, anvendt som et objektivt beskrivende begreb - en homogen og iboende størrelse, der altså lå i det enkelt mennesker, og som var den samme for alle i den givne kultur, som de enkelte blot havde forskellige roller i. Denne opfattelse af kulturbegrebet betragtes i dag som etnocentrisk og unuanceret.

Med øget globalisering og migration har en ny definition af kulturbegrebet været nødvendig, og efter at have arbejdet med begreber som subkulturer, delkulturer, virksomhedskulturer m.fl., i arbejdet med at undersøge og forstå kulturer, er det komplekse kulturbegreb blevet udviklet i nyere tid. Det komplekse kulturbegreb kan defineres som *den viden, betydninger og værdier som mennesker deler og forhandler med, med andre inden for forskellige sociale fællesskaber*. Denne nye måde at tænke og analysere kultur på, flytter sig altså fra blot at have en beskrivende tilgang til et analyserende, dynamisk fortolkningsperspektiv. Analyser af kultur søger altså ikke blot efter fællestræk (værdier, regler og normer), der kan bruges til at forklare folks handlinger, men er en fortolkningsvidenskab, der har til formål at forstå de fælles meningssammenhænge, der til stadighed skabes og udvikles i socialt samspil mellem mennesker, og som ikke kan forudsiges eller afgrænses (Guldbrandsen, 2013).

Således er det relevant at undersøge det samspil, der foregår i klassen, både mellem eleverne og især imellem elever og lærer, da dette har betydning for udviklingsmulighederne. Den enkelte elevs udvikling, som medudvikler af klassens kultur, er ikke fastlagt på forhånd, men påvirkes til stadighed af den sociale og dynamiske verden, som eleven befinder sig i. Dette sker og viser sig især igennem diskurser, dvs. sproglige ytringer eller tankesæt (Veik, 2008).

Mine indledende spørgsmål lægger op til en fortolkende tilgang til opgaven med fokus på det samspil, der sker mellem personer i en klasse i forbindelse med etablering og udvikling af læringskulturen i klassen. Jeg lægger endvidere op analyse og handling i forhold til udvikling, etablering og ændring af læringskultur.

For at understøtte opgavens fortolkende og analyserende karakter, anvender jeg hermeneutisk fænomenologi i min videnskabsteoretiske tilgang. Dette for at skabe en dybere indsigt og forståelse af, hvad der er i spil i klassen. Den hermeneutiske teoris udgangspunkt er, at menneskelige handlinger kan forklares ved at forstå meningen bag handlingerne, således er alle handlinger meningsfulde, hvilket dog ikke nødvendigvis er det samme som fornuftige og hensigtsmæssige.

Jeg tager udgangspunkt i den socialkonstruktivistiske tankegang, som opererer med den grundantagelse, at vi ikke har direkte adgang til den materielle virkelighed, men kun til vores egne fortolkninger af den. Jeg kan altså ikke objektivt iagttage et system, idet jeg selv er en del af systemet og således er min opfattelse af systemet præget af mig selv, idet jeg ved fortolkning af disse handlinger, anvender den forforståelse, jeg har. Fortolkningen bygger altså på den viden og de fordomme, man har med sig, inden man begynder at tolke (Føge&Henke, 2005).

Man taler, inden for hermeneutikken, om den hermeneutiske spiral, som beskriver den bevægelse man foretager i tolkningsarbejdet, når man bevæger sig frem og tilbage mellem en forståelse af de enkelte dele og en forståelse af helheden. De enkelte dele af det, man undersøger, forstår man kun i lyset af den helhed, de indgår i. Omvendt vil man aldrig kunne forstå helheden, uden at sætte sig ind i de enkelte dele. Således er forståelsen af helheden aldrig givet en gang for alle, men vil kontant udvikles og forbedres over tid, og i takt med det indblik, man får i de mennesker og den kultur, man undersøger. Som hermeneutisk forsker kommer man således aldrig i mål og når en endegyldig og objektiv forståelse af materialet. I praksis stopper tolkningsprocessen dog, når der er nået en fornuftig mening, som i den hermeneutiske tradition, vil sige en helhedspræget mening uden indre modsigelser (Kvale&Brinkmann, 2015).

Jeg ønsker at lave en pluralistisk, eksplorativ undersøgelse med et induktivt udgangspunkt, hvor jeg ikke tager afsæt i bestemte teorier om emnet, men hvor mine empiriske undersøgelser vil være tilrettelagt åbent og data fra disse vil lede mig videre mod de spor, jeg skal følge for at svare mine spørgsmål.

Udvælgelsen af det meningsfyldte materiale tager udgangspunkt i materialets relevans i forhold til min problemformulering. Derudover er det min hensigt at inddrage teori, der bidrager til en forståelse af de forskellige kulturdiskurser. Gennem mit hermeneutiske arbejde skabes der en ny helhed, en ny forståelse, og jeg håber således, at min eksplorative og fortolkende tilgang kan give mig et mere nuanceret syn på klassekultur, samt lede mig til et svar på min problemformulering.

I den socialkonstruktivistiske tilgang opfatter man viden og sandhed som sociale konstruktioner eller diskurser. Her spiller sproget en central rolle, idet diskurs defineres som de betydninger og virkelighedsopfattelser, der indirekte formidles gennem måden, vi anvender sproget på (Hundeide, 2013). Diskurserne udøver magt, idet de sætter rammerne for, hvilken viden og opfattelse, der anses som rigtig, og hvilke muligheder og begrænsninger der er for, hvad vi kan sige og gøre.

Ved brug af diskursanalysen, kan man forsøge at afdække magtkampe mellem konkurrerende sandheder. Begrebet diskurshegemoni (diskurs-herredømme) anvendes om diskurser, der er etableret så stærkt, at andre diskurser får svært ved at komme til orde.

Metode

Jeg var til stede på skolen over en periode på 1½ måned, hvor jeg dels foretog eksplorative, semi-strukturerede interviews af de voksne på skolen. Jeg interviewede således i alt 23 personer (ca. 1/3

af skolens pædagogiske personale), der enten er lærere, pædagoger, resursepersoner eller vikarer. Derudover foretog jeg direkte, og stadig mere og mere strukturerede observationer i 3.X, i alt ca. 20 timer, fordelt over to-tre uger. Endelig udførte jeg kvalitative, semistrukturerede "minigruppeinterview" af elever i 3.X (2 elever ad gangen). De nærmere overvejelser omkring metoden vil jeg folde ud i analysedelen af denne opgave.

Min tilstræbte induktive tilgang skal forstås som et forsøg på ikke at "lade mig selv diktere" af en bestemt teori eller metode i denne opgave. Jeg er således ikke i udgangspunktet på udkig efter bestemte begreber eller tegn for at understøtte en bestemt teori, men forholder mig mere åbent i forhold til hvad jeg ser/hører/fornemmer mm. En fuldstændig induktiv baseret undersøgelse er dog i praksis ikke muligt, da jeg jo har en forforståelse, som præger billedet, ligesom mit videnskabsteoretiske perspektiv i et vist omfang har udstukket den retning, jeg følger. I processen med at lave denne opgave, opstod et behov for at undersøge og finde forklaringer på bestemte fænomener og sammenhænge i den indsamlede empiri. Jagten på forståelse for disse, har ledt mig til nogle teorier, som jeg finder det væsentligt at inddrage i analysen, hvorfor jeg i det følgende vil give en kort præsentation af nogle begreber, teorier og forskning, der er relevant for min undersøgelse - en slags "state of the art", inden jeg for alvor kaster mig over analysen af min empiri:

Teori

Eleven - den kulturelle lærling

Professor i psykologi ved Oslos universitet, Karsten Hundeide, beskæftiger sig med børns udvikling i forhold til samfundskultur. Dette sociokulturelle udviklings syn ser udviklingen som en sociokulturel læringsproces, hvor barnet fra fødslen indgår i samspils- og læringsprocesser. Barnet udvikler sig således ind i sociokulturelle rammer, som udgøres af kulturelle forestillinger, dialog og diskurser. Det er disse rammer, der er afgørende for, hvordan et menneske ser verden, hvad det tager for givet, lægger vægt på, og hvilke værdier, det har (Hundeide, 2004).

Hundeide trækker på Foucaults pointer omkring sprogets og diskursers rolle i menneskets udvikling, og læner sig derved op ad en konstruktionistisk tilgang. Barnets identitet dannes i et socialt samspil med andre og bliver dermed et kludetæppe af den kultur og de sproglige forståelser, der er til rådighed og anvendes. Da sproget er en fundamental grundsten i det sociale samspil, får sprog en central rolle i denne udvikling og identitetsskabelse. Sprog skal i denne sammenhæng forstås bredt, og ikke blot som tale, skrift, kropssprog, men også billeder, symboler, gestusser og tegn, som vi har lært at tillægge en bestemt betydning. Sprog bliver et kompliceret netværk af forskellige betydningsbærende tegn, der navngiver og beskriver de ting, vi oplever som betydningsfulde på forskellige måder. Den givne situation vil være afgørende for, hvilken betydning vi tillægger ting. Vi taler og handler altså i "virkeligheden" ud fra den givne situation og kulturelle kontekst vi er i. Det er ikke sproget alene, der er relationelt og kontekstuel, men hele vores beskrivelse og forståelse af, hvad der er sandt. Mennesker indgår altså i forskellige betydningsammenhænge - forskellige diskurser.

Hermed åbner Hundeide for en diskursanalytisk vinkel, hvormed man kan fortolke på hvordan bestemte diskurser om børn kan være f.eks. begrænsende, frigørende eller myndiggørende, ligesom man kan studere diskurskampe i forskellige situationer (Collin, 2003).

Barnet er, fra naturens side, biologisk disponeret til at lære og optage kultur, gennem dialog med signifikante andre i dets omgivelser. I samspil med det, man kunne kalde kompetente vejledere (omsorgspersoner, kammerater, forældre mm), indgår barnet således i en kulturelt styret proces, hvor det lærer at indgå i forskellige fællesskaber og arenaer. Barnets udvikling påvirkes på flere måder. Der er den ubevidste og ureflekterede påvirkning, i form af videregivelser af grundlæggende værdier og forestillinger i den kollektive ramme - det Hundeide betegner som "den skjulte børneopdragelse". Med dette perspektiv opfatter Hundeide barnets udvikling som rejse ind i et kulturelt landskab, hvor der findes mange forskellige veje, det kan gå og mange forskellige muligheder for at skifte sti undervejs. Således tager Hundeide afstand fra bl.a. Piagets mere traditionelle konstruktivistiske udviklingspsykologi, der peger på generelle og universelle træk og stadier i barnets udvikling.

En anden del af påvirkningen af barnet, foregår på et mere bevidst plan og sker gennem "forhandlinger", hvor der udvikles gensidige forventninger mellem barn og vejledere i de forskellige fællesskaber barnet indgår i - det, som Hundeide betegner som kontrakter og metakontrakter. Kontrakter kan betegnes som det sæt af gensidige forventninger mellem barnet og fællesskabet, der sker gennem gentagne samspil og udvekslinger i bestemte situationer, og som dermed bliver forpligtende eller kontraktuelt forankret. Det kan f.eks. være kontrakten mellem barnet og forældrene, hvor kontrakten lyder på samspil gennem godnatlæsning, leg og hygge. På baggrund af denne kontrakt, opstår de mere generelle metakontrakter i form af tillid og emotionel nærhed.

Kontrakterne vil være forskellige i de forskellige arenaer barnet færdes og overgangene mellem forskellige arenaer kan være krævende. Jo større afstand, der er mellem kontraktforventningerne i en ny arena i forhold til de mere vante arenaer, des vanskeligere vil det være for barnet, at afkode de sociale koder og justere til den nye kontrakts forventninger - barnet vil altså have svært ved at opfylde kontrakten (Krøigaard, K, 2015).

I denne opgave støtter jeg mig op ad en sociokulturel forståelse af børn og deres udvikling. Dette indebærer, at jeg dels ikke finder det muligt at beskrive mentale processor uafhængigt af sociale og kommunikative kontekst i den pågældende situation, og dels at man ikke kan betragte verden ud fra en neutral position, idet selve positionen bestemmer, hvordan man ser verden, og hvad man ser.

Klassekultur

En forskergruppe fra DPU og KU lavede i 2005-2006 en stor undersøgelse af Dansk Skolekultur med særligt henblik på, hvordan vi skal indrette skole og undervisning, så eleverne får det bedste udbytte af det, der sker.

Forskerne bag denne undersøgelse definerer begrebet "skolekultur", som noget der omfatter bl.a.: Tilrettelæggelsen af undervisningen, opfattelsen af hvad læring er, måden hvorpå vi omgås og kommunikerer med hinanden på, måden vi er sammen på i klassen, forståelsen af hvad det vil sige at gå i skole og andre aspekter af skolelivet. Altså et komplekst og lidt diffust sammensurium af en lang række parametre, der læner sig godt op ad min egen opfattelse af det, jeg betegner som "klassekultur".

Undersøgelsen står på skuldrene af en massiv mængde skoleforskning, der er udført i Norden fra 1960'erne og frem, som bl.a. peger på (Hermansen, 2008):

- At levernes deltagelse i det sociale fællesskab - praksisfællesskab - har betydning for deltagelse i læreprocessen, og elevens mulighed for at koble skolens indhold til egen erfaringsverden.
- At lærerens sensitivitet over for kulturforskelle er afgørende for elevernes deltagelse eller marginalisering (Hedegaard - Hermansen, 2008 s. 31)
- At lærerens måde at kommunikere og strukturere undervisningen på, samt eleven deltagelse og engagement i faglige aktiviteter sammen med kammerater, er afgørende for gode læringsbetingelser (Fink Jensen - Hermansen, 2008 s. 32)
- At der er direkte sammenhæng mellem elevens skoletrivsel, lærerens positive forventninger til eleven og sociale kompetencer - at kunne indgå i sociale sammenhænge med de normer og værdier der er gældende, uden at miste sit eget perspektiv (Schultz-Jørgensen s. 33)
- At elev/lærer-relationen har stærk indflydelse på, hvordan elevernes oplever undervisningen i.f.h.t. variation, struktur og engagement.
- At relationen imellem eleverne (og deres forældre) og lærerne, har betydning for læreprocessen og det sociale fællesskab i klassen (Nordahl - Hermansen, 2008 s. 33).

Med andre ord viser forskningen altså, at elevens udbytte af at gå i skole afhænger af en række yderst komplekse sammenhænge, som er i spil på samme tid.

Også forskerholdet bag "Dansk skolekultur-undersøgelsen" kom frem til, at der ikke kan peges på enkeltfaktorer, der isoleret set har positiv indvirkning på elevernes udbytte af undervisningen, men at dette afhænger af en lang række forskellige forhold. Dog pegede undersøgelsen på, at der er direkte sammenhæng mellem elevens selvopfattelse og indstilling, og deres faglige præstation. Undersøgelsen viste, at de forhold, der synes at virke fremmende for elevens selvopfattelse og indstilling er følgende (Hermansen, 2008):

- Relationer der støtter: Undervisningen lader til at fungere bedst over for de børn, der lader sig støtte af andre (læreren, forældre og kammerater). Desuden peger man på, at børn der føler sig støttet i én sammenhæng, også har tendens til at være mere modtagelige og åbne for støtte i andre sammenhænge. Jo mere eleven føler sig støttet af læreren, des mere positiv er elevens indstilling og selvopfattelse. Desuden ses der en sammenhæng mellem oplevelsen af støtte fra læreren, og oplevelsen af støtten fra forældre og kammerater. Det ser

således ud til, at der i klasser, hvor det relationelle samspil vægtes, åbnes for samspillet mellem børnene.

- Spilleregler og oplevet uro: Elever der oplever, at der i klassen er klare spilleregler, har høj selvopfattelse og positiv skoleindstilling. Der er en klar sammenhæng mellem spilleregler og uro - jo mere eleven oplever uro i klassen, des mere uklare opfattes spillereglerne. Elevens oplevelse af uro, har en negativ effekt på dennes indstilling og selvopfattelse.
- Feedback og udfordringer: Elever der oplever, at læreren i høj grad responderer og giver feedback på arbejde, som eleven finder passende udfordrende, har en mere positiv skoleindstilling og selvopfattelse.
- Begrundelse: Elever der oplever, at læreren begrundet og erfaringstilknytter det arbejde og de aktiviteter der skal finde sted i timen, har en mere positiv skoleindstilling og selvopfattelse.

Således bekræfter undersøgelsen, hvad man måske allerede ved, nemlig at relationelle forhold, feedback, klare spilleregler og ro i klassen spiller en stor rolle for det positive læringsmiljø.

Resultaterne af undersøgelsen ligger, som jeg ser det, på mange måder i god tråd med Hundeides anskuelser om elevens kulturelle læring, og selvom forskerne bag "Dansk Skolekultur" ikke går så psykologisk (men til gengæld nok mere praktisk og håndterbart) til værks, mener jeg, at Hundeides teorier understøtter forskernes grundlæggende antagelser og resultater:

Hundeide peger på kompetente vejledere som afgørende for barnets udvikling og evner til at indgå i forskellige arenaer. Skolekultur-forskerne peger på den støttende relation, som afgørende for både hvordan barnet oplever støtte fra andre kanter, og dets oplevelse af at gå i skole - at være til stede i de arenaer og situationer, der hører skolen til. Barnets udvikling sker både i sammenhæng med familie og kultur og gennem de overgange og situationer, der sker i skolen. Således bliver læreren en aktør i barnets kontekstuelle rum og i klassekulturen, hvor vigtige diskurser skabes. Det er altså af afgørende betydning, hvilket udviklings- og menneskesyn læreren har, samt hvorvidt læreren er i stand til at se sin rolle i forhold til elevens mulighed for deltagelse eller marginalisering.

De klare spilleregler ligger i tråd med det, Hundeide udtrykker som kontrakter. Altså det sæt af gensidige forventninger, der er i spil i den pågældende arena. Her er det dog vigtigt at forholde sig til de metakontrakter, der følger med kontrakterne. For det er således netop ikke bare spilleregler, som vi kan skrive på en plakat og hænge på opslagstavlen, der er relevante. Det er de metakontrakter, der knytter sig til kontrakten, som er vigtige for barnets dybe fornemmelse af, hvem det er (selvopfattelse). Metakontrakten kan f.eks. være tryghed i relationen, tilknytning og tillid til de andre i fællesskabet.

Empiriske analyser

På baggrund af mine teoretiske redegørelser samt mit videnskabsteoretiske perspektiv, udstikker jeg hermed rammerne for de empiriske analyser, der følger i dette kapitel:

I de empiriske analyser, undersøger jeg først og fremmest, hvad der kendetegner "den gode klasse" og hvilke diskurser, der er dominerende i forhold til klassens kultur. Jeg forsøger desuden at forstå hvorfor kulturen er, som den er, med udgangspunkt i hvordan den understøtter elevernes sociokulturelle udvikling, hvilke kulturelle resurser der er i anvendelse i samspillet i klassen og som kan bruges som redskab for den enkelte elevs selv-skabelsesproces, samt på, hvad lærerens rolle er i den sammenhæng. Dette gør jeg ud fra den overbevisning, at man skal forstå, hvad "god klassekultur" er, før man kan arbejde bevidst med at udvikle denne.

Tidligere professor ved MIT Sloan School of Management i Massachusetts, Edgar Schein, har beskæftiget sig med organisationsudvikling og virksomhedskultur igennem et langt forskerliv. Han beskriver, hvordan en kultur bliver udviklet, videregivet og ændret, og til trods for at en skoleklasse ikke er en virksomhed, har Schein nogle pointer, som jeg mener at kunne bruge i min undersøgelse: Man er som leder (lærer) nødt til at være bevidst om organisationskulturen (klassekulturen), som man selv er en del af, for at kunne arbejde aktivt med den (Schein, 1964).

Mine metodiske overvejelser for undersøgelsesdesignet, vil jeg, som tidligere nævnt, gøre rede for som en integreret del af analysen. Når jeg i det følgende præsenterer uddrag fra interview og observationer vil jeg benytte mig af bogstavet "P", for at vise hvad jeg selv siger, KL refererer til klasse-læreren og ML til matematiklæreren. For anonymitetens skyld, er elevernes navne desuden ændret (det samme gælder skolens og klassers navne/betegnelser).

Inden analysen af det empiriske materiale jeg har optaget i 3.X, kigger jeg på vejen til udvælgelsen af 3.X, som eksempel på "den gode klasse". Derefter undersøger jeg klassens kultur ud fra observationer og interviews med eleverne:

Jagten på "den gode klasse"

Den første del af min undersøgelse kan ses som en metodisk kvalificering, der alene havde til formål at finde frem til "den gode klasse", som således kunne være genstandsfelt for mine videre undersøgelser. Til dette formål anvendte jeg, som tidligere beskrevet, eksplorative, semistrukturerede interviews. Jeg ønskede at få et kvalitativt udbytte af disse interviews, baseret på mine informanternes umiddelbare indskydelser. I praksis placerede jeg mig på lærerværelset i frikvarterene, og indledte simpelthen en forholdsvis uformel dialog med min informant, hvor jeg bad dem om at fortælle mig ganske kort, om de klasser vedkommende underviser i. Undervejs skrev jeg noter i min logbog, for at fastholde de udsagn, der blev knyttet til hvert enkelt klasse. Min hensigt var at lede efter et mønster i disse interviews, der kunne føre mig til "den gode klasse".

Det var meget forskelligt, hvordan jeg blev modtaget af mine informanter. Nogle var meget åbne, og talte løs om klasserne mens andre virkede skeptiske og spurgte ind til, hvad oplysningerne skulle bruges til. Jeg noterede, med vilje, ingen navne på mine informanter, ligesom mine noter ikke var skjult for informanten - for at give mest mulig tryghed i situationen. Det viste sig, at mit tidligere praktikophold på skolen var en stor fordel for dette arbejde, da det betød, at der var en rimelig tryk relation mellem mine informanter og mig, fordi jeg ikke var et fremmed ansigt på lærerværelset. Således var informanternes parader formodentligt noget længere nede, end jeg forestiller mig, de ville være, hvis jeg havde været "den fremmede dame med notesbogen" på et hvilket som helst andet lærerværelse.

Det var vigtigt for mig, at denne del af undersøgelsen havde denne uformelle og umiddelbare karakter, og den generelt meget positive holdning jeg blev mødt med af mine informanter, bekræftede mig i, at jeg havde valgt den rigtige metode.

Eksempler på noter på klasser:

EKS 1

8.X: En del fagligt svage, svært at være klog, negativ læringskultur

5.X: Vil rigtig gerne, svært ved at finde ro v. kollektiv besked

6.X: Kan være urolige, mange dominerende drenge, hierarkiske udfordringer, pigerne er ikke med

6.Y: Meget snakkende, vi kan lige få ro når vi er to lærere, puberteten viser sig

7.X: Fagligt meget klar! Socialt: "politibetjent-kultur", opfinder egne regler, intrigante og vil diskutere alting

4.X: Lille klasse, søde men kræver tydelig struktur, fagligt dygtige. En del sårbare elever.

8.Y: God klasse, arbejder godt og har det godt sammen, fagligt meget uhomogen gruppe.

Således fik jeg godt 70 udsagn om de 20 klasser på skolen, og der viste sig overraskende hurtigt et mønster. Alle udsagn om 3.X var, uden undtagelse, yderst positive:

EKS 2

3.X: Interesseret, engageret, god klassekultur, gode til at modtage kollektive beskeder, søde ved hinanden.

3.X: Skolens bedste klasse (inklussionspædagog).

3.X: God, engageret, gode til at samarbejde.

3.X: Meget groundet, nemme at komme ind til, trænet i god adfærd.

3.X: Fantastisk klasse! "her finder jeg mit frirum", dygtige fagligt, rummer hinanden, også inklusionsbørn mm. Mange stærke personligheder.

På denne baggrund, blev 3.X genstand for mine fortsatte undersøgelser af "den gode klasse".

I denne "jagt på den gode klasse", benyttede jeg mig altså af de narrative fortællinger om klasserne, hvilket, på sæt og vis kan siges at være en lidt tarvelig øvelse, og det er måske på den baggrund, at flere lærere udviste en smule tvivlrådighed: Den professionelle lærer kender den narrative fortællings magt.

Lærerne ved, at den måde de beskriver og dermed definerer en klasse på, afspejler deres eget og påvirker andres perspektiv, som så bliver afgørende for, hvordan der handles i klassen. Således kan den måde man taler om elever eller klasser på, i sin konsekvens, blive til virkelighed:

"Hvis man definerer situationer som virkelige, er de virkelige i deres konsekvenser"

Sociolog William Isaac Thomas (Løw, 2009)

Det være sagt, så oplevede jeg generelt imødekommende og engagerede informanter i denne del af undersøgelsen.

Diskurser i "den gode klasse"

For at give mest muligt validitet til min undersøgelse, benyttede jeg mig af triangulering i forbindelse med metoden til at indsamle empiri om den gode klasse. Jeg brugte derfor både observationer og interview. Observationerne foregik der, hvor 3.X nu engang befandt sig. Jeg var både med klassen i musiklokalet, i hallen, i bevægelsesrummet, i eget klasselokale, i gang- og garderobeområderne og i fællesrummet, og observerede således klassen i mange forskellige arenaer og situationer.

Mine observationer har en konstruktivistisk-interaktionistisk udgangspunkt, og med dette forsøger jeg, via kvalitative direkte observationer, at finde de diskurser, der er i spil i 3.X, og i min analyse at kigge på, hvordan disse diskurser påvirker kulturen i klassen. Jeg vælger direkte observationer frem for indirekte, fordi det giver mulighed for at opfatte flere informationer - kulturen, stemningen og konteksten i observationssituationen (Agerup & Willaa, 2016). I den konstruktivistisk-interaktionistiske metode, er opmærksomheden rettet væk fra enkeltpersoners personlige oplevelser og retter i stedet blikket mod, hvordan de observerede interagerer, samt hvordan den omkringliggende sociale kontekst påvirker denne interaktion.

Jeg forsøgte i forbindelse med mine observationer, at indgå så lidt som muligt i de pædagogiske aktiviteter, som fandt sted. Qua mit socialkonstruktivistiske perspektiv, er jeg naturligvis klar over at jeg ikke "er lige gyldig", i forhold til det, der foregår i rummet, ligesom det i min analyse er vigtigt, at jeg er opmærksom på min egen perception af virkeligheden, og så vidt muligt stræber mod at "skille den ydre virkelighed fra mit indre billede af virkeligheden" (Agerup & Willaa, 2016). Jeg forsøger således at holde mig for øje, at mine observationer er en netværk af "min egen hjernes filtre" samt mine kulturelle og sociale forudsætninger, hvorfor mine observationer ikke kan anses som 100% sande, men som et bud på min opfattelse af virkeligheden (Bjørndal, 2003).

Jeg forsøgte at have en forholdsvis lav grad af åbenhed i forhold til de observerede, for at påvirke eleverne og deres adfærd mindst muligt. Den overordnede hensigt med observationen var naturligvis tydelig og accepteret, især for lærerne, som jeg havde kommunikeret med på forhånd. Jeg havde, forud for observationerne, en formodning om, at min tilstedeværelse i klassen ikke ville være problematisk i forhold til eleverne, da de er vant til, at der er flere "fremmede" voksne til stede i rummet, i form af resursepersoner, skolepædagoger, vikarer osv. Denne formodning skulle vise sig at holde stik, og eleverne godtog uden yderligere spørgsmålstegn deres klasselærers præsentation af mig: "Det her er Pernille, hun er med mig, og hun er lige lidt med herinde."

Mine observationer bevægede sig fra at være ustrukturerede, mod det mere og mere strukturerede gennem den periode de fandt sted. Forholdsvis hurtigt var jeg nemlig i stand til at identificere mønstre, nøgleord og -begreber i situationerne, der indikerede nogle dominerende diskurser som var i spil i klassen, og således rettede jeg mit fokus mere og mere mod disse. Jeg nedfældede undervejs mine observationer i en logbog sammen med mine øvrige opdagelser, refleksioner og tanker, med det formål at skabe en dybdegående forståelse, af det, jeg observerede vha. skriftlig refleksion,

samt at fastholde relevante opdagelser og pointer, der opstod i mere uformelle samtaler om temaet for undersøgelsen, f.eks. i pauserne på lærerværelset eller på gåture til og fra aktivitetsrummet (Bjørndal, 2003).

Børn er eksperter i eget liv

”Børn er eksperter i eget liv” en grundtanke, der har vundet indtog i forskningen igennem de seneste 20 år, og som jeg tilslutter mig. Derfor fandt jeg det relevant at foretage kvalitative interviews af eleverne i 3.X, for at få elevernes oplevelser af deres klassekultur, deres ”måde at gå i skole på” og lærerens indflydelse på dette. Jeg er således ikke interesseret i faktuelle informationer, men i elevernes holdninger, meninger og følelser jf. mit fænomenologiske udgangspunkt (Lindberg & Knudsen, 2010).

Jeg interviewede således omtrent halvdelen af klassens elever, gennem i alt seks interviews. I en interviewsituation, ikke mindst når denne foregår mellem et barn og en voksen, er der et asymmetrisk magtforhold, da relationen mellem barn og voksen i udgangspunktet er ulige, hvorfor jeg måtte gøre mig nogle grundige overvejelser omkring rammer og præmisser for interviewet (Lindberg & Knudsen, 2010).

Rammerne omkring disse kvalitative interviews, var et gruppearbejdsbord på gangen, lige uden for klassens eget lokale. Denne placering betød, at vi indimellem oplevede lidt små forstyrrelser, når børn eller voksne passerede os. Jeg kunne naturligvis have valgt en anden ramme for interviewene: Vi kunne have placeret os i et mødelokale på skolen, eller vi kunne have gået en tur - et ”walk and talk- interview”, men jeg valgte, at prioritere at blive i rammer hvor eleverne var trygge, da både dette og elevernes relation til mig, som interviewer, er afgørende for de muligheder, der ligger i denne metode.

Af samme årsag interviewede jeg eleverne i ”min-gruppe-interviews” to og to sammen. Når jeg ikke valgte flere elever samtidig, var det for at sikre mig, at jeg havde mulighed for hele tiden at observere og aflæse eleverne, deres kropssprog og interaktion med mig og hinanden. Derfor startede jeg også alle interviews, med at bede eleverne om lov til at optage vores samtale, så jeg kun behøvede at tage få notater undervejs. Dette indvilgede alle børnene i, og de var generelt både nysgerrige og meget ivrige for at blive interviewet af mig - flere af dem spurgte selv, om de måtte være de næste, til at blive interviewet.

For at få størst mulighed for at få et flertydigt og komplekst billede af klassens kultur, anvendte jeg det semistrukturerede interview - en interviewmetode, der er udformet som en samtale, og kan tilpasses den specifikke situation, hvilket giver både mig og eleverne stor frihed til at vinkle samtalen, føre den i en retning, hvor der åbnes for ny indsigt og give mulighed for uddybninger og forklaringer, i modsætning til den strukturerede interviewmetode (Bjørndal, 2013).

Det var desuden vigtigt for mig, at mine observationer gav et rimelig klart billede af den normale hverdag i klassen, og altså ikke af kunstige eller særlige situationer. At jeg lykkedes med dette understreges af nedenstående ordveksling, som fandt sted i begyndelsen af det ene elevinterview, hvor en pige, Liv, spørger ind til, hvad det er, jeg laver:

EKS 3

P: ... "jeg er ved at skrive sådan en opgave om hvordan klasser er". L: "Jamen jeg synes bare (hmm) hvad er det du så'n skriver om?" P: "Jeg skriver om, hvordan klasser kan være forskellige og hvad der gør, at de er forskellige". L: "Jeg har det bare sådan at: ok, hvordan i al verden kan hun skrive så meget!?" P: "Ja, jeg skriver alt muligt ned... det er rigtigt, jeg skriver mange ting ned." L: "Jeg kan bare ikke se de ting som du har skrevet ned, for jeg har ikke rigtig kunne komme på nogen ting". P: "Nåh, (forstår nu at hun refererer til mine konkrete noter, og ikke til hvad jeg skriver i opgaven) så skriver jeg f.eks. noget om hvordan I taler sammen, at I rækker hånden op, eller at I kigger på hinanden". L: .. "Og om vi afbryder og sådan noget...?" P: "Jaaa, og hvad læreren siger og..." L: "Nååh! Så du så'n tager noter på, hvad vi laver" (P bekræfter med "mmm"). Liv fortsætter nærmest mumlende: "så'n, så'n er vi ikke hver dag, hvis vi afbryder eller det..."

For Liv er der tydeligvis ikke sket "noget særligt" de gange, jeg har observeret klassen.

Ordentlighedsdiskurs

Egentlig er det interessant, at Liv er så optaget af "det med at afbryde hinanden", da en af de første dominerende diskurser, jeg observerer i klassen, omhandler omgangstonen. Eleverne afbryder generelt ikke hinanden (særlig ofte), og når en elev eller læreren har ordet, er de øvrige stille, og har rettet deres opmærksomhed på den, der taler. Eleverne markerer ved at stikke fingeren i vejret, når de vil bede om ordet.

Følgende to eksempler beskriver klasselærerens (KL) måde at kommunikere med eleverne på:

EKS 4

Eleverne sidder og arbejder parvis i et kompendium, der er småmumlen og hvisken, og i øvrigt koncentration om opgaven. KL går lidt rundt i klassen og rydder op og finder en pose med nogle bøger eller papirer i. KL knipser med fingrene for at få elevernes opmærksomhed. Eleverne retter opmærksomheden mod KL som siger "Undskyld jeg afbryder jer. Jeg fandt den her pose, er der nogen der ved, hvis det er?". En pige rækker hånden op (KL nikker til hende). "Det er vist nok Camillas, tror jeg". Dreng skyder fingeren i vejret og udbryder "Nej, det er Sørens". Pigen siger usikkert "Neeej... det var...". Dreng fortsætter: "Det var fordi Camilla havde taget den med for Søren, fordi han bar på alle de der mapper". KL opsummerer: "Så I har faktisk ret begge to?". Begge børn nikker. KL: "Tak for det!". Eleverne vender deres opmærksomhed tilbage til opgaverne i kompendiet.

EKS 5

KL har introduceret en opgave, hvor eleverne skal tegne moderne ting ind på en kopi af et gammelt maleri. KL: "Så, er der nogen, der har et bud, hvad kunne man tegne ind på det her billede (peger på en kopi på tavlen), som er fra nyere tid?" En dreng rækker hånden op (KL nikker til ham): "Et vandfald". KL med undren i stemmen: "Men det er jo ikke gammeldags". Pige markerer ihærdigt (KL nikker): "Jeg tror, han mener sådan nogle (laver opadgående bevægelser med hænderne) vandfald som rige mennesker har..... springvand!". Dreng udbryder ivrigt: "Ja, springvand, det var det, jeg mente". KL: "Årh ja, det er en god ide" KL signalerer, at eleverne skal gå i gang med opgaven, flere elever rækker fingeren op, og stiller spørgsmål til den måde de skal løse opgaven på, andre vender fokus mod opgaven. KL: "Ved du hvad, jeg har simpelthen ikke været tydelig nok til at forklare hvad det er i skal, det må I undskylde". KL uddyber sin forklaring.

Denne ordentlighed i kommunikationen, kommer også til udtryk i interview med eleverne:

EKS 6

Vi taler om, hvordan de vil tage imod nye elever, og hvordan man fortæller nye elever hvilke regler, der er i klassen. Lærke: "Altså så'n... :det her er vores regel, at vi skal være stille når vikaren kommer og sige god weekend, hvis det nu var om fredagen, og fortsat god dag". Mia: "Men vi prøver også lidt at lære dem det, reglerne" Jeg spørger ind til, hvorfor det er vigtigt at sige "fortsat god dag" og "god weekend". Lærke: "Fordi... fordi altså... de kan ikke.. så'n hvis det nu er, at børnene og så vikarerne, de går sådan lidt væk fra hinanden, og så så kan de måske ikke lige.. så har vi måske lavet lidt uro og sådan og så går de bare sådan og er sure resten af dagen og er bare sådan "aj så var jeg lige inde i 3.X og så larmt de", og så kan vi lige sige: "Aj fortsat god dag, vi syn's det var hyggeligt og god weekend", og så bliver hun bare sådan "Aj tak og i lige måde (overrasket og glad toneleje)". Mia: "Ja, hvis nu vi har larmet meget, så kan vi lige sige "ha en god dag", for så'n at være lidt høflige ved dem, så de ikke sådan er kede af det."

EKS 7

Mia og Lærke taler om, at alle kan lege med hinanden, det er lige meget om det er dreng eller pige, slår de fast flere gange. Jeg spørger ind til, om der er nogen, der bestemmer mere i klassen end andre. Mia svarer: "Det synes jeg, jeg tror der er to, det er.. nej tre, Cille, Caroline S, og Liv". P: "Ok, de bestemmer mest?", begge piger bekræfter. P: "Er de gode til at bestemme så?", Mia udbryder uden tøven "Nej!!!... de er strenge og..." Lærke: "Og nogen gange kan Liv godt være lidt op'og køre". Mia: "Ja, og så'n helt...". Lærke: "men hun kan sagtens komme ned igen... hun kan sagtens være stille i frikvarterene... hun kan også være sådan "aj, ta dig nu sammen " (vrænger lidt). P: "Ok, hvordan, hvordan... det tænker jeg måske ikke er så rart at få at vide?". Begge piger svarer nej. P: "Hvad gør man så?". Lærke: "Så siger jeg nok bare: Liv prøv lige at slap af, og lad vær med at sige det der". Mia afbryder: "Men I plejer altid at sige det på en SØD måde". Lærke bekræfter: "Ja, sådan at hun ikke bliver mere sur.. ikke sådan "NEJ LIV, HOLD OP med at sige sådan noget" ... i stedet for så sige så'n "Liv, jeg synes ikke det er så fedt at høre det". P: "Ok, hvordan kan det være at I siger det på den måde?". Lærke: "Altså fordi, hvis vi sagde det strengt, så ville hun bare blive ved med det, så ville hun blive endnu mere sur på os, men hvis vi sagde det sødt så kan hun nok mere forstå det" Senere i interviewet spørger jeg ind til om nogle af de to er har gået på andre skoler før, hvilket får pigerne til at tale om hvem der ikke har gået i klassen altid. P: "Hvordan er I når der kommer nye? Hvordan tager I imod dem?". Mia: "vi er sådan "Hej jeg hedder Mia, hvad hedder du, håber du får det godt her". Lærke: "Vi er sådan høflige, vi er ikke sådan sure på dem (Mia: "Nej")....

Eleverne er altså bevidste om, at de er ordentlige eller høflige i deres måde at tale til hinanden på,

og at dette er positivt for deres indbyrdes relation. De ved også, at man kan opildne en konflikt eller gøre nogen kede af det med den måde man bruger sproget på. Eleverne er tilsyneladende trænet i ikke-voldelig kommunikation. Ordentlighed og gode måder at kommunikere på, fylder dog ikke kun i elevernes fortælling om dem selv, men afspejler sig også i den måde de faktisk kommunikerer på:

EKS 8

Under interviewet med Cille og Martin, sidder Martin med sin drikkedunk foran sig. Han piller lidt ved den og den er åbenbart ikke rigtig lukket, for pludselig bliver vi afbrudt. P: "Hov!?" (griner lidt). Martin: "Hvad er det?" Cille: "Det var vand du spildte". P: "Nå, den er måske ikke lukket rigtigt?" Martin, undrende: "Det var ikke ned på min fod". Cille: "Det var ned på min fod". P: "Nå!" Martin: "Din fod?" Cille: "Mmm..Det sprøjtede... skal jeg hente et stykke papir til dig?" Martin: "Nej tak, det kan jeg godt selv (Cille: Ok), bare snak videre, så kommer jeg lige om lidt."

Senere i interviewet taler vi om at klassen har aftale om legegrupper i første frikvarter og en regel om at man "ikke må sige nej". Jeg spørger ind til disse foranstaltninger og deres formål, og Cille forklarer, at det er fordi der nogle gange er nogen, der er alene. Cille forklarer: "... altså så'n, hvis der er nogen der kommer og spørg' (henvender sig til Martin: Martin må jeg godt bruge dig som eksempel? Martin: "Ja"), hvis Martin er i gang med at lege en leg, og jeg kommer hen og spørg' ham om jeg godt må være med, så må han ikke sige nej."

Eksemplet tjener til at belyse, at høflighed sig ikke kun i elevernes narrative historie om sig selv, men også i praksis, ligesom det gennemsyrrer de aftaler og regler der er i klassen. Legeaftalerne og reglen om, at man ikke må sige nej, er aktiviteter der er socialt organiseret, og fortællingen om disse er et kulturelt redskab, et artefakt, i den måde eleverne i praksis er sammen med hinanden på. Den kontrakt, der herigennem dannes, knytter sig til en metakontrakt, om at kunne føle sig tryk og inkluderet i fællesskabet og at det er et fælles ansvar, at alle er en del af fællesskabet (Guldbrandsen, 2013).

Nærmere analyse får mig dog til, at stille spørgsmålstegn ved den reelle effekt af disse kulturelle redskaber i form af "Nej-reglen" (eller nærmere Nej-til-nej-reglen) og legegrupper. Jeg kan forestille mig situationen, hvor et barn (1) går hen til et andet barn (2), og spørger, om det må være med i en leg. Barn 2 udveksler blikke med de andre, der er med i legen, og svarer, måske en smule tøvende, "Ja" - af den simple grund at man jo ikke må sige nej. Får det mon barn 1 til reelt at føle sig tryk og integreret i fællesskabet? Har det en værdi, at få et ja, alene pga. nej-regler? Sandsynligvis ikke.

Når disse kulturelle redskaber alligevel synes at have en reel funktion og effekt, er det nærmere fordi diskursen om ordentlighed er så dominerende, at den gennemsyrrer de implicite regler for

kommunikation, det Hundeide kalder det intersubjektive rum, og således er svaret ("Ja", i denne sammenhæng) der bliver givet, ikke nødvendigvis en afspejling af barn 2s indre, men er først og fremmest en afspejling af, hvad der er legitimt at udtrykke i det intersubjektive rum i netop den situation. Dermed bliver barn 2s "Ja" måske nærmere et udtryk for, at det er i stand til at forstå og spille sin rolle i det intersubjektive rum, og dermed ikke risikerer selv at blive udstødt af dette (Hundeide, 2013). Børnene tilpasser deres ytringer til den kontraktmæssige kongruens og tilpasser sig således, med dets kendskab til de procedurer, prioriteter, diskurser og værdier, der er accepteret i det sociale samspil. Hundeide udtrykker det som den kognitive etikette. Denne synsvinkel giver et blik for et barns kognitive muligheder, og leder mig til tolkningen, at et "Nej" vil have ligeså store, eller større sociale konsekvenser for barn 2 end for barn 1.

På egen banehalvdel

Som en "underdiskurs" til ordentlighedsdiskursen, observerede jeg det, man kan kalde en "på egen banehalvdel-diskurs". Denne diskurs kom i sagens natur især til udtryk i konfliktsituationer, og viste tydeligt, at eleverne er trænet i at kommunikere på den ordentlige måde:

EKS 9

Det store frikvarter er netop sluttet, og eleverne skal starte timen med at gå over i skolens hal, for at se en opvisning i Taekwondo.

I garderoben uden for klassen tager eleverne sko og jakke på, og stiller sig, efterhånden som de bliver klar, op i række. I rækken står Caroline og Mikkel, og de er tydeligvis i gang med at tale om noget der er sket i frikvarteret - en konflikt af en art. Caroline lægger sine hænder på Mikkel skuldre, kigger ham i øjnene og siger: "Jeg vil bare ikke have at du ... for så bliver jeg rigtig ked af det"

EKS 10

Caroline og Cille har haft en konflikt i frikvarteret. KL viser, at hun er opmærksom på det, og siger til pigerne, at de må tage den, når de kommer tilbage fra Taekwondo-opvisningen. Det accepterer pigerne uden indvendinger. Da alle er tilbage i klasselokalet og den opgave eleverne nu skal I gang med er introduceret, spørger KL de to piger: "Skal I to have et løsningsforslag, eller er den lagt ned?". Cille: "Jeg vil bare gerne have Caroline til at forstå hvordan jeg har det". KL: "Så I vil gerne udenfor og tale om det?". Begge piger nikker. KL: "Jeg er bange for, at I kommer til at skændes videre derude. Så når I går derud skal I ikke snakke, I skal lytte rigtig meget. (Pigerne: Ja!) Hvor lang tid skal I have, tænker I?". Pigerne foreslår 10 minutter. KL: "Det er for lang tid". De forhandler sig frem til 5½ minut, og KL sætter timeren. Pigerne går ud og kommer ind, da timeren ringer, sætter sig og går i gang med opgaven sammen med deres pågældende makker.

Da timen nærmer sig sin afslutning spørger KL: Fik I lagt den ned, eller skal I have hjælp. Pigerne er enige om, at den ikke er lagt helt ned. KL: Godt, fortæl mig hvad, der er problemet. (resten af klassen arbejder videre i stilhed, og lytter med uden at blande sig). Cille forklarer: "Jeg tror det er fordi Caroline er sur på mig. Jeg har lavet en fejl, men jeg vil gerne have at Caroline indser, at det ikke kun er mig der har lavet fejl. Cille forklarer videre og Caroline er stille og lyttende imens. Da Cille er færdig siger KL " Nu har jeg hørt dig, nu er det dig, Caroline" og vender sin opmærksomhed mod Caroline, som forklarer problemet fra sin vinkel: "Jeg sagde: Jeg vil ikke være din babysitter mere, du følger hele tiden efter mig" og jeg føler ikke Cille hører efter hvad jeg siger, og så er det som om jeg ikke får leget med nogen andre". Cille er stille og lyttende. KL skriver nøgleord fra fortællingerne på tavlen: Stop, LYT, og illustrerer på en linje, hvordan man bliver mere og mere irriteret, når der ikke bliver lyttet til det man siger. KL: "I har ret begge to, I skal begge to blive bedre til at lytte, kan I se det? - Den måde man lytter på er, at man stopper op! Og så går man hen til den anden og siger: Hvad er det egentlig du siger - hvad er det du gerne vil have, at jeg gør? ". Pigerne lytter opmærksomt og nikker. KL: Tror I godt at I kan tilgive hinanden? (pigerne nikker). KL: "Godt, for vi skal være gode venner, ik?". Begge piger: "jo!". KL: "Gå lige ud og få den lukket - hvis I ikke kan, så sig lige til". Pigerne går ud og kommer ind et par minutter senere. De fik ikke brug for hjælp.

Ovenstående er eksempler på, hvordan eleverne benyttede ikke-voldelig-kommunikation, også kaldet Girafsprog, samt hvordan læreren støttede eleverne i denne kommunikation, og dermed gav eleverne konkrete sproglige redskaber til konfliktløsning. Det er den amerikanske psykolog Marshall Rosenberg, der står bag teorien og metoden, og det grundlæggende princip i girafsprog, er at man i en samtale bliver på egen banehalvdel og giver udtryk for sine egne behov, holder sig til sagen og

lytter til modparten med empati. Metoden kan både benyttes forebyggende og opbyggende i forhold til elevernes sociale trivsel (Rosenberg, 2005).

I denne diskurs ligger en kontrakt om, at pigerne bliver behandlet ens og retfærdigt, og således en metakontrakt om, at de er lige meget værd i forhold til fællesskabet. Læreren bliver meget konkret i rollen som den kompetente vejleder. Pigerne oplever, at blive støttet, og vil således være mere tilbøjelig til at lade sig støtte i andre sammenhænge, hvilket har indflydelse på deres udvikling og samspil med de andre børn i klassen.

Omsorgsdiskurs

I samtlige interviews jeg lavede med eleverne, blev fire begreber fremhævet: Fælleskab, respekt, ansvar og omsorg. De fire ord var desuden skrevet på en plakat, som hang på døren ind til klassens lokale (se forsiden), og eleverne refererede igen og igen til denne plakat, når de skulle tale, om hvordan deres klasse er. Igen kan vi altså kigge på de narrative eleverne benytter, og det er tydeligt, at også lærerne benytter sig af dette artefakt i deres fortælling om klassen, til klassen. I eksempel 8, hvor Martin spilder vand og Cille vil hente papir, nej-reglen, pigernes forklaring om at sige "fortsat god dag" til vikaren og andre eksempler, viser der sig, ud over ordenlighedsdiskurs, også en omsorgsdiskurs, som jeg observerede af flere omgange. Man kan sige, at diskurserne væver sig ind og ud af hinanden på denne måde. Følgende eksempel fra mine observationer har til formål at belyse denne omsorgsdiskurs:

EKS 11

Det er sidst på skoledagen, og i denne lektion arbejder eleverne med deres siddemakker om at lave en tegneseriehistorie. De er kommet tilbage fra aktivitetsrummet, hvor de har lavet en bevægelsesleg. Eleverne sætter sig og arbejder videre, og KL forlader lokalet for at hente noget. Dette resulterer i en smule uro, som dog hurtigt dæmpes igen, da KL kommer ind i rummet igen, hun har dog bemærket det og siger med kærlig stemme: "Årh... I er ved at være trætte. Jeg kan mærke det på jer". Flere elever samtykker med nik, et lille suk og mumlen.

Omsorgsdiskursen kommer også til udtryk i den måde eleverne er sammen på fysisk. De sidder tæt sammen med deres makker, i musiktimen sidder to keyboardspillende drenge med flettede ben, imens de spiller, de tager gerne om hinandens skuldre, går arm i arm, når de flytter sig fra sted til sted.

KL viser omsorg med sin opmærksomhed "Er du ok, Maja, Jeg så du syrede til?" spørger hun f.eks. en pige, der under en bevægelsesaktivitet skulle stå med strakte arme i lang tid. Omsorgsdiskursen viser sig også i et interview med Liv og Ofelia:

EKS 12

Vi taler om konflikter, og om hvordan eleverne håndterer disse. Liv fortæller om en konfliktfyldt episode, hun en gang har været en del af: "Det jeg har været med af problem, der var, at det var alle mod mig, så jeg sad og så'n skulle sige noget tilbage, altså ikke så'n nogen grimme ord, vel (P bekræfter med lyd), men jeg sad også bare så'n og var ked af det, så det værste var, at der er nogen der er mod en... men det jeg synes, der er rigtig godt ved vores fællesskab, det var, at det var nogen mod mig, og jeg var alene, så gik Lasse, så med mig, så det var, at jeg ikke stod alene i problemet.. sådan for at støtte mig"

Omsorgsdiskursen er vigtig og taler direkte ind i menneskets basale og personlige behov, for at føle tryghed og kærlighed. Vi taler om, at omsorgssvigt har fatale konsekvenser for barnets udvikling, og kan skade barnet både følelsesmæssigt og kognitivt. Med denne dominerende diskurs spiller det kulturelle og sociale, direkte ind i elevernes personlige udvikling. Det er ikke rart at stå uden for her, og derfor er eleverne villige til, at indgå en gensidig kontrakt i omsorgsdiskursen.

En anden arena og ugens gæst

Som tidligere nævnt kan kontrakterne dog være forskellige i forskellige arenaer, et eksempel på dette, er fra min observation i musikundervisningen - her nærmer jeg mig noget af det centrale i forhold til denne opgaves formål, om at arbejde med udvikling af klassekultur i "de små fag".

Musik og naturfagene minder på mange måder om hinanden. Begge fag foregår typisk i et faglokale, hvor der er masser af interessante ting at rette sin opmærksomhed mod. Det er begge "gøre fag", hvor mange forskellige aktiviteter er i gang samtidig, og kan derfor have en lidt kaotisk karakter, samtidig med at der ofte stilles krav om stor grad af samarbejde. Derudover er det typisk for disse fag, at de varetages af en anden lærer end elevernes primærlærere - ugens gæst.

I min observation i musiktimen skulle eleverne arbejde med samspil. Alle elever havde enten et instrument eller stod ved en mikrofon, og for en nysgerrig 3. klasses elev, kræver det næsten umennesker selvkontrol ikke at spille på instrumentet. Dette resulterer naturligvis i kaotisk støj. Ni af klassens piger skulle fordele sig omkring to mikrofoner. Her skinnede ordentlighedsdiskursen igennem, med blikke, gestusser og sprog sørgede de for, at alle blev fordelt med nogenlunde lige afstand til mikrofonerne.

Men det gik op for mig at der også var noget andet i spil. Et spil om den interne positionering mellem pigerne udspillede for mine øjne, imens læreren havde travlt med at instruere klassens øvrige elever:

EKS 13

Pigerne fordeler sig omkring de to mikrofoner, ved mikrofon 1 stiller Liv sig helt tæt på den ene mikrofon (1), og lægger ivrigt hånden omkring den. Pigerne bliver sat i gang med at synge, alle pigerne smiler, kigger på hinanden og synger med, og ved mikrofon 2 trænger især Marias stemme tydeligt igennem. De fire piger ved mikrofon 1 udveksler blikke mens de synger, og kigger på Maria. I en pause, hvor læreren hjælper andre elever, siger Liv noget til Maria, og bakkes op af de tre andre piger ved mikrofon 1. Det resulterer i et lille skænderi blandt pigerne, men så skal de synge igen. Maria ser vred ud, og rykker sig lidt væk fra mikrofonen. Pigerne ved mikrofon 1 synger højt og klart, smiler til hinanden, og ser ikke på pigerne ved mikrofon 2. Pigerne ved mikrofon 2 synger lavere og lavere, kigger ned i gulvet, og ser triste ud. Maria bakker længere og længere væk fra mikrofonen, og synger nu slet ikke med. De andre piger ved mikrofon 2 kigger indlevende på hende og skuler lidt til pigerne ved mikrofon 1. Der kommer endnu en pause. Pigerne ved mikrofon 1 fjanter og hvisker, men får også set på pigerne ved mikrofon 2, som ser triste ud. Liv og Cille lader ikke til at have set det, men de to andre piger ved mikrofon 1 ser de triste ansigter og reagerer ved at blive mere lukket i deres kropssprog (lægger armene over kors/trækker skuldrene op/kigger ned). Ny runde sættes i gang og pigerne ved mikrofon 1 synger, men de to af dem, Caroline S og Lærke, har fortsat lukket kropssprog og synger meget lavere. De undgår øjenkontakt med Liv og Cille, som begge smiler og synger højt og ivrigt. Pigerne ved mikrofon 2 har alle trukket sig væk fra mikrofonen, og ingen af dem synger. En af pigerne ved mikrofon to, Ofelia, begynder at græde. Maria og en af de andre piger lægger armen om hende og taler beroligende til hende, mens hele flokken fra mikrofon 2, betuttet fører hende hen til læreren, som stopper musikken. "Det er fordi hun har ondt i hovedet" forklarer en af pigerne. En anden pige begynder også at græde "Jeg har også ondt i hovedet", siger hun. Caroline S og Lærke slutter sig til flokken af trøstende piger. Læreren trøster lidt og stopper samspillet for i dag, det er tid til at stole op og spise madpakker.

Pigernes konflikt handlede altså om den indbyrdes positionering imellem dem. Maria kom i sin sang-iver, til at bryde den kontrakt der lå imellem pigerne. Hundeide beskriver, hvordan definitioner og kontrakter imellem mennesker ofte i komplementære positioner i forhold til hinanden, således at, hvis én f.eks. påtager sig rollen som den stærke, så må modparten spille rollen som den svage (Hundeide, 2013).

I denne situation (og måske i overført betydning også i andre) havde Liv indtaget rollen som "forsanger", og Maria trådte ved siden af ved at synge mere gennemtrængende end Liv. Man kan sige, at Maria brød kontrakten i en *magtdiskurs*, i det sociale samspil i pigegruppen. Havde *magtdiskursen* været mere dominerende, kunne episoden have spillet sig ud på en anden måde. Den samlede pigegruppe havde måske vendt Maria ryggen, eller benyttet situationen til at udfordre rollerne og deres positionering. Men omsorgsdiskursen lader nu alligevel til at være den mest dominerende, og på trods af den "fremmede" arena, den, som størstedelen af pigerne har approprieret: Omsorgsdiskursen er den sociale kontrakt, der er blevet gjort til en indre kontrakt, eller som det som Vygotskij udtrykker: *det ydre samspil bliver til indre operationer* (Hundeide, 2013). Ofelia redder i virkeligheden den kritiske situation ved at "kalde på omsorgsdiskursen" i form af trøst og opmærksomhed fra pigerne. Liv og Cille bliver nu dem, der står udenfor, de bliver "straffet" for at udfordre kontrakterne i omsorgsdiskursen.

Det var meget tydeligt, at der var forskel på, hvordan stemningen, roen og måden at interagere på, var i klassen afhængigt af, hvilken lærer der var i rummet. Diskurserne var således ikke lige dominerende på forskellige arenaer. De ovenstående beskrevne diskurser, var tydeligst når eleverne havde deres egen klasselærer eller deres matematiklærer (ML). I de timer jeg observerede, hvor det var vikarer, musiklærer og en pædagog der stod for undervisningen, var der generelt en del mere uro blandt eleverne og især ordentlighedsdiskursen syntes at træde lidt i baggrunden - hvilket harmonerer med det generelle billede eleverne tegnede i interviewene. Jeg forsøgte, med mine spørgsmål i interviewene, at forstå hvorfor det var sådan. Det var generelt vanskeligt for eleverne at svare på det. "Måske fordi vi kender KL og ML rigtig godt". Eller som Mikkel og Ina udtrykker det:

EKS 14

Mikkel: "Vi er ret gode mod vikarerne nogle gange, men vi skal nok også lige arbejde på ikke at larme over for vikarerne og for de andre lærere. Så vi har noget at arbejde på".

Ina: "Jeg kunne godt tænke mig, at vi var bedre til at være sammen med vikarer og nye lærere, fordi jeg kan ikke (øh) helt forstå, at selvom (.. at .. at .. vi at..vi) at vi skal gøre (øh) det sådan. Så har jeg det ligesom om, at der er nogen der glemmer det, at (at) fordi vi er gode for vores lærere, men vi er dårligere for vores vikarer". Mikkel: "Det er som om, der er sådan en knap, så når det er at (øhm), når lærerne er her, så fungerer den, men når vikarerne er her så knækker den. Det er som om vi ikke er vant til at der kommer en ny lærer ind".

Det var som sagt tydeligt, at klassens generelle forhold til og måde at opføre sig på sammen med vikarer, fyldte en del hos eleverne. Det viste sig da også, at både ML og KL dagen inden interviewene fandt sted, havde haft "en meget alvorlig samtale" med klassen om dette. Nogle af elevernes mest kompetente vejledere havde således udfordret en *Vi-er-ikke-gode-med-vikarer-diskurs*, og dette har tydeligvis sat tanker og følelser i gang hos eleverne.

Involveringsdiskurs

Den sidste dominerende diskurs, jeg har valgt at beskrive i denne undersøgelse, er det, jeg kalder involveringsdiskursen, man kunne også kalde den medbestemmelsesdiskursen eller inddragelsesdiskursen. Denne diskurs udstikkes primært af læreren, og har måske i udgangspunktet karakter af et artefakt eller en kontrakt, men da jeg anser det som værende en del af det grundlag, der bidrager til elevernes kulturelle udvikling, anser jeg alligevel diskursbegrebet for at være en passende i denne sammenhæng.

Involveringsdiskursen så jeg især i klasselærer/matematiklærer-arenaer, og den kom til udtryk ved, at læreren meget ofte lod eleverne få medbestemmelse i forhold til deres undervisning og beslutninger. Eleverne blev igen og igen inviteret til at forhandle og reflektere over praksis og sociale samspil. Man kan nærmest sige, at der var en forhandlet kontrakt om, at ting skulle forhandles.

Eksempler på elevinvolvering på det praktiske niveau, var bl.a. at eleverne blev bedt om at forholde sig til, hvor lang tid de skulle arbejde med en given opgave, inden de skulle have en bevægelsespause. Når forhandlingen var færdig, stillede KL en time-timer til at passe tiden, og dermed overholde aftalen (ordentlighedsdiskurs). Det viste sig også ved mindre ytringer: "skal I have 5 minutter mere?" eller "Skal vi slutte dagen med en sang eller et håndtryk?"

EKS 14

Eleverne skal sættes i gang med at arbejde med nogle opgaver i et hæfte, de skal arbejde sammen med deres makker. KL spørger: "Skal man løse opgaverne i den rækkefølge, de står i?". Hun giver eleverne 30 sekunder til at tale med makker om fordele og ulemper ved at løse opgaverne i rækkefølge. Uret ringer, flere elever markerer og byder ind med fordele og ulemper. Caroline H siger "Jeg er lidt ligeglad med om vi tager det i rækkefølge eller ej". Carolines makker får ordet og siger "Jeg vil gerne i rækkefølge". KL: "Hvad kunne så være godt for jer at gøre? Tror I at I kan nå til enighed om hvordan I vil gøre?". Pigerne nikker. KL: "I skal alle sammen blive enige med jeres makker, inden I går i gang, hvis man har brug for det, vil jeg gerne hjælpe". Eleverne småmumler med sidemakkeren og går i gang med opgaven. Ingen har brug for KLs hjælp.

Der ligger nogle meget klare kontrakter i denne diskurs, der desuden understøttes af artefakter (f.eks. Time-timeren). Det er tydeligt for eleverne, hvad der er til forhandling, og hvad der ikke er.

Det er også tydeligt, at eleverne er så vant til at "få lov til at bestemme", at de nemt accepterer at andre bestemmer for dem. De byder ind, når det betyder noget for dem, og ikke for at få ret. Der er også en kontrakt om, at alles mening og holdning er vigtig, at eleverne er kompetente og har en plads i fællesskabet.

De to professorer ved University of Rochester i staten New York, Edward Deci og Richard Ryan, beskriver i deres teori om motivation tre afgørende faktorer, som må siges at være i spil i denne involveringsdiskurs. Nemlig behovet for kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold. Deci og Ryan har med deres empiriske undersøgelser vist, at et læringsmiljø og tilrettelægning af undervisningen, med fokus på elevernes medindflydelse, har en positiv effekt på elevernes motivation for skolen. Ikke sådan at forstå, at eleverne helt egenrådigt kan træffe beslutninger i undervisningen, men at eleverne påføres et medansvar for undervisningen. Den involverende diskurs understøtter således de, ifølge Deci og Ryan, tre grundlæggende psykologiske behov, der har betydning for elevernes trivsel og faglige udbytte. Eleverne oplever større mening med opgaven og oplever støtte fra sine relationer, i særdeleshed fra læreren.

Konklusion

Struktur, stilladsering og diskurshegemoni

Det var meget tydeligt, at eleverne trivedes godt med en undervisningsform, der havde tydelig struktur og hvor opgaver, handlemønstre og sociale interaktioner blev tydeligt stilladseret. Det var i sådanne undervisningssituationer, at de beskrevne diskurser, ordentligheds-, omsorgs- og involveringsdiskursen var mest dominerende. Noget tyder dog på, at disse diskurser have opnået hegemoni, også i andre arenaer, men at deres status blev mere udfordret i "fremmede arenaer". De tre diskurser, og de kontrakter og metakontrakter, der knytter sig til dem, er positive og understøttende for elevernes personlige udvikling. Det er de tre diskurshegemonier der gør, at 3.X på Højby skole er en "god klasse".

Det er også tydeligt, at overgangen mellem de forskellige arenaer er krævende for eleverne, og at det er vanskeligere jo mere den fremmede arena adskiller sig fra de kendte.

Som "ugens gæst" i naturfagene (naturfagslærere) er det således vigtigt, at vi understøtter de tre diskurser til at opnå hegemoni i vores fremmede arena, hvad angår forskellige lærere, i forskellige situationer og steder. Men hvordan?

Relationerne mellem de kompetente vejledere i de kendte kontrakter synes at spille en afgørende rolle. Som naturfagslærer kan det være vanskeligt at oparbejde samme relation som primærlærere.

Jeg anser det derfor som et bud på min problemformulering, at der indgås et tættere samarbejde med klassens primærlærere, således at der tages udgangspunkt i kontrakterne i de kendte arenaer,

og eleverne har mulighed for, langsomt at initiere dem i de fremmede arenaer. Dette kunne ske ved trinvist, at tilføje mere og mere af den "fremmede" arena i den kendte ved at lave en stilladset brobygning mellem arenaerne. Dette kunne f.eks. ske ved at:

- naturfagslæreren deltager i undervisningen sammen med primærlæreren i klassen
- primærlæreren er med til at undervise i naturfagslokalet
- naturfagslærere og primærlærere benytter sig af de samme artefakter og kulturelle redskaber

Det er en af lærerens primære opgaver at beskæftige sig med klassens kultur, og det er vigtigt, at læreren tager sin rolle som en kompetent vejleder i forhold til elevens personlige- og klassens fælleskultur alvorligt. Edgar Schein beskriver organisationskulturen (klassekulturen), som den faktor, der er med til at sikre succes eller skabe fiasko i virksomhedens (klassens) hverdag. Det er derfor nødvendigt, at man som leder (lærer) med en bevidst indsats arbejder med denne (Schein, 1964).

Litteraturliste

Agerup & Willaa (2016): Lærerens undersøgelsesmetoder, Hans Reitzels forlag

Bjørndal, C. (2013): Det vurderende øje - observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning, Forlaget Klim

Collin, F. 2003. Konstruktivisme (Problemer, positioner og paradigmer), Samfundslitteratur/Roskilde Universitetsforlag

Darling-Hammond & Brasford (2005): Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do, Jossey-Bass

Føge, P & Hegne, B. (2005). Humanioras empiri, teori og metode. I: En grundbog og håndbog til almen studieforberedelse. Forlaget Systime

Guldsbrandsen, LM. (2013): *Kulturpsykologiske tilgange til børns udvikling*. I: Guldsbrandsen, LM (red.): Opvækst og psykisk udvikling - grundbog i udviklingspsykologiske teorier og perspektiver. Akademisk forlag.

Hermansen, M. (red.) (2008). Læringsledelse - løft til læring i skolen. Forlaget Samfundslitteratur.

Hundeide, K. (2013): Diskurser, redskaber og kontrakter i børns udvikling: Et kulturpsykologisk perspektiv. I: Guldsbrandsen, LM (red.): Opvækst og psykisk udvikling - grundbog i udviklingspsykologiske teorier og perspektiver. Akademisk forlag.

Klinge, L. (2016). Tre psykologiske behov er afgørende for skoleelevers trivsel og læring. www.vi-denskab.dk

Krøigaard, K. (2015). *Udvikling, relation og personlighed - et psykologisk perspektiv på pædagogik*. I: Gravesen, D. (red.): Om Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Kvale & Brinkmann (2015): Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk, Hans Reitzels forlag

Lindberg, S & Knudsen, R (2010). *Børn som eksperter - det kvalitative børneinterview*. I: Petersen, A (red.): Den lille bog om metode - sådan undersøger du børnekultur og børns perspektiv. Viasystime.

Løw, O (2009). *Narrativer om elever i klassen – når bestemte fortællinger bliver til virkelighed*. I: Fleksibel læring Nr. 4. Januar. 8. årgang.

Rosenberg, M. (2005). Ikkevoldelig kommunikation - 'Girafsprøget'. Borgens forlag

Schein, E. (1964). Coming to a New Awareness of Organizational Culture. I: Sloan Management Review. 25:2. p. 3.

Veik, S. (2008): Socialkonstruktivisme- belyst ud fra emnerne kærlighed, terrorisme og etniske minoriteter, Frydenlund