

## **Klassemødet – demokratisk konfliktløsning og udvikling af fællesskab**

*Af Stefan Ting Graf og Jens Peter Christiansen*

Jeg sidder bagest i 6. klasse præcis til den aftalte tid kl. 9.15 og er spændt på hvad der sker fjerde gang klassen skal holde klassemøde. I stedet for klasselæreren, som har indført 2 ugentlige møder af et kvarters varighed er der en vikar, som ikke rigtig ved, hvad der foregår da eleverne ønsker at afholde deres møde. Tim Emil<sup>1</sup> indtager med myndighed lærerpladsen: Hvem er referent? Sofie melder sig og der er ikke modkandidater. Hvem er urobetjent? Man kigger på den intetanende vikar og går til dagsordnens første punkt. Hvor ofte skal vi skifte pladser? Det har været et spørgsmål der har optaget eleverne på det sidste, og nu skal der træffes en beslutning. Hver måned, hver halvanden måned eller hver anden måned. Efter at der ikke er kommet flere forslag og alle afstemningsmæssige forhold er afklaret, gennemfører Tim Emil en afstemning. Absolut flertal til hver anden måned. Flere punkter? Nej. Mødeleder til næste gang? Cecilie eller Nanna, Nanna trækker sig med udsigt til kampvalg. Referent læser referat op, det bliver godkendt og hængt op på opslagstavlen. Efter 10 minutter er mødet slut, eleverne går til frikvarter.

Denne beretning er ikke noget revolutionerende, men et billede af et tilfældigt klassemøde i forbindelse med et mindre forsøgs- og udviklingsarbejde i forbindelse med et større forsknings- og udviklingsprojekt om 'demokrati i skolen' på Odense Seminarium (CVU Fyn). Men forbavsende var det alligevel, at eleverne allerede fjerde gang tog sagen i egen hånd og gennemførte hele mødet forbilledligt, selvom klasselæreren ikke var der, og selvom de faktisk ofte blev udkældt som en dårlig klasse. Er det ikke det ypperste mål for demokratisk dannelse, at man uden ydre påvirkning og i fællesskab tager sagen op og forsøger at løse den skikkeligt?

### **Demokratisk praksis i klasserne og konfliktløsning**

I et år har vi eksperimenteret med denne form for demokratiske klassemøder i en 6. klasse: Regelmæssigt to klassemøder om ugen af et kvarters varighed, fastlagt på helt bestemte tidspunkter, nemlig hver mandag kl. 12.30 og torsdag kl. 9.15 umiddelbart før frikvarteret. Efter en kort introduktion skulle eleverne helt selv styre dagsordenspunkter, mødeledelse, referat m.m. Denne

---

<sup>1</sup> Navnene er fiktive.

mødeform er inspireret af et treårigt studie af Ann V. Angell med 9-12 årige på en Montessori Skole i Atlanta (USA), hvor hun undersøgte elevernes demokratiske praksis på klasseplan.

Vores interesse i udviklingen af denne form kom fra to sider:

For det første viste vores egen kvalitative forskning om skolen som demokratisk organisation, at mange problemer, som forskellige elevråd konfronteres med, i høj grad hænger sammen med den demokratiske praksis på skolen i øvrigt, dvs. også i klasserne. Elevrådsarbejdet bliver et ubetydeligt, fra skolen i øvrigt isoleret foretagende, hvis ikke også elevrådets basis, alle elever i klasserne, har udviklet en demokratisk praksis. Denne sammenhæng er ikke kun et spørgsmål om klassens repræsentanter kan videreformidle eventuelle sager fra klassen til elevrådet eller omvendt, men om klassen selv har opbygget demokratiske rutiner som grundlag for en større bevidsthed om demokratiske principper og værdier. Dertil hører, at skolerne generelt har et problem med at skabe kontinuitet for elevrådet, fordi repræsentanterne skiftes hyppigt ud, enten frivilligt eller efter bestemte regler. (43% af eleverne har siddet i elevrådet, viser vores statistiske materiale.) Elevrådet kan formodentlig slet ikke opbygge kontinuitet uden at blive elitært, hvis ikke det kan rekruttere elever fra klasser med en bevidst demokratisk praksis. Derfor ville vi undersøge muligheder for formaliserede klassemøder som en skikkelig måde at løse konflikter på, samtidig med at denne praksis kunne være en model for indførelsen af en demokratisk kultur på klasseniveau på hele skolen.

For det andet: Folkeskolen har i de seneste år interesseret sig meget for konfliktløsning. De fleste modeller, som bliver anvendt med det formål, har dog efter vores opfattelse et demokratisk underskud i forhold til folkeskolens formålsparagraf. I vores korte gennemgang af forskellige konfliktløsningsmetoder (fx Trin for trin, Jeg har ret – du har ret, Classroom management; Girafsprøge, Mediation, Konflikter kan klares m.m.) bygger enten på en følelsesorienteret (intrapyskisk), kontraktstyret, kommunikativ, gruppepsykologisk eller adfærdsregulerende tilgang. De kan hver for sig være udmærkede redskaber til løsning af forskellige konflikter, men de har hverken et demokratisk udgangspunkt eller sigte. Vi ville tage den udfordring op at undersøge, om klassemøder kan bygges op, således at de både er demokratisk dannende og samtidig konfliktløsende hhv. konfliktforebyggende?

### **Opbygning af et godt fællesskab**

Efter et år med to klassemøder om ugen er klasselæreren ikke i tvivl: Klassen, som i årevis blev opfattet som den dårligt fungerende, har ikke mange konflikter mere. Selvom der naturligvis er

blevet taget hånd om de forskellige problemer tidligere, har de regelmæssige klassemøder haft en positiv og forebyggende effekt. Eleverne i klassen, der havde opbygget en negativ selvforståelse som klasse, har i løbet af møderne tilkendegivet, at de nu mener at have styr på det og at der ikke er grund til at have det dårlige stempel mere. De formaliserede møder, som eleverne styrede selv fra start til slut, har givet eleverne en ny frihed til selv at kunne agere og har åbenbart skabt en tryghed for eleverne, så de tør ytre sig. Også klasselæreren har oplevet de korte, men regelmæssige møder som befriende: sager kommer meget hurtigt op til overfladen og bliver i første omgang håndteret skikkelig af eleverne selv. Sager som fx fordeling af siddepladser havde stor betydning for den 6. klasse, hvor det ikke er ligegyldigt hvor man sidder. De løste problemet ved at tage det op flere gange og hver gang blev der føjet en ny dimension til diskussionen. Vedtagelser om principper og undtagelser blev taget alvorligt og accepteret af hele klassen, således at den enkelte føjede sig i denne ramme for konfliktløsning. Selvom dette lille udviklingsprojekt ikke alene kan dokumentere det, så har vi en formodning om at disse klassemøder både har en forebyggende effekt på konflikter og bidrager til opbygning af et godt klassefællesskab.

Vores vurdering støtter sig til Angells grundigere analyse af elevernes kommunikation på 3 ugentlige klassemøder i en tre års periode. Hendes arbejde indlejres i den reaktualiserede problemstilling mellem individualisme og optagethed af det fælles ve og vel. Hun har fundet to kernekategorier: "self-definition" og "consensus-building", som to processer som kan iagttages i elevernes kommunikative strategier på møderne. "Self-definition" tolker hun, når fx en elev rejser et problem, ytrer indvendinger, meddeler sig personligt, bryder regler eller har bemærkninger til referatet. Ved sådanne ytringer arbejder eleven på at udskille sig fra andre, dvs. bidrager til dannelsen af individualitet. Omvendt forstår hun "consensus-building" som når elever er forstående overfor andres udsagn, foreslår et forlig, taler i vi-form eller ytrer gruppeforventninger. Det tolkes som bidrag til dannelsen af konsensus. Angell observerer fx, når en elev eller en stærk gruppe elever har en meget markant anderledes mening end den herskende, så kunne man jo bare gennemføre en afstemning og gå videre i dagsordenen. Men det der skete var, at eleverne fandt strategier for at tilpasse det konkrete beslutningsforslag, således at den på en særlig måde inkluderede minoriteten, uden dog at gøre en almen regel ud af minoritetens indvendinger. Effekten af sådanne klassemøder er at forskellige positioner bliver forstået og inkluderet (jf. Angell 1998, s. 157ff.).

Også i vores arbejde har vi set lignende tegn på formidlende forslag, inkluderende adfærd og større tolerance overfor hinanden, noget som i den undersøgte 6. klasse faktisk førte til dannelsen af et

bedre fællesskab: Klasselæreren vurderer, at eleverne er blevet bedre til at drage omsorg for hinanden. Desuden involverer alle elever, også de stille og mindre velformulerede, sig i klassemødernes pligter og muligheder: fx en af de svageste elever, som i begyndelsen halvsov under møderne, meldte sig flere gange i træk frivilligt som referent. Vi har således en begrundet hypotese om, at regelmæssige, formaliserede og reelt selvbestemmende klassemøder har en positiv effekt på dannelsen af et empatisk, inkluderende og samtidig demokratisk fungerende klassefællesskab.

### **Parlamentariske procedurer**

Klassemøder har ikke kun potentialer i forhold til konfliktløsning, –forebyggelse og dannelse af et godt fællesskab. De bidrager også til den demokratiske dannelse af alle elever som det er nedfældet i folkeskoleloven. Derudover har vi en formodning om, at en klassemødekultur på hele skolen vil være en vigtig støtte for opbygning af et betydningsfuldt, integreret og reelt selvbestemmende elevråd.

Det korte klassemødebillede i begyndelsen af artiklen gør det tydeligt at Angells forslag bygger på en formmæssigt ret stram parlamentarisk og direkt-demokratisk procedure, hvor en elev kan kræve afstemning, komme med forslag eller ændringsforslag, kræve mindretalsudtalelse osv. Disse formaliserede demokratiske procedurer vil muligvis falde mange lærere for brystet, for demokratiprojektets kvantitative og kvalitative empiri viser, at folkeskolelærere overvejende har en demokratiforståelse, hvor dialogen, og ikke afstemningen, er i centrum. Dertil må der indskydes tre ting: For det første er samtale eller afstemning ikke nogen frugtbar modsætning. For det andet viser vores iagttagelser, at når der så alligevel gennemføres afstemninger i klassesammenhænge, praktiseres disse meget forskelligt og uden hensyn til disse magtmidlers påvirkning af resultatet. Man ser fx at forskellige forslag uden videre bliver slået sammen således at man kan samle flere stemmer; man uddeler flere stemmer til eleverne, som så skal strø dem ud på de forskellige forslag à la opinionsundersøgelser; eller man ændrer slet og ret på afstemningsproceduren undervejs. Og for det tredje, så ser vi at når lærere lægger op til medbestemmelse og samtaledemokratiet ikke slår til, så kommer de formmæssige problemer ved afstemninger bag på dem og ender i tilfældige ad hoc løsninger.

Angells undersøgelse viser noget andet: ”Klassemøder gennemført efter grundlæggende parlamentariske ordensregler og funderet i principperne om retfærdighed og lighed kan fremme

udviklingen af demokratiske færdigheder, holdninger og værdier hos elever på mellemtrinnet.” (Angell 1998, s. 170, egen oversættelse).

Således inspireret ville vi finde ud af, hvordan elever i en 6. klasse tager imod en systematisk indførelse af parlamentariske procedurer i en dansk skole. I begyndelsen kunne det ikke gå hurtigt nok med at gennemføre afstemninger, det viser også den korte beskrivelse i begyndelsen af artiklen. Men relativt hurtigt fandt eleverne ud af, at forhastede beslutninger skulle gøres om og om igen. Det blev efterhånden til færre og færre afstemninger, og lysten til diskussion steg tilsvarende.

Afstemningerne blev erstattet eller suppleret med aktiv lytning, forstået som reformulering eller parafrase af tidligere udsagn, understøttende udsagn, spørgsmål og svar udvekslinger. Eleverne i 6. klasse holdt til sidst kun afstemninger, hvis det kunne skabe større klarhed. Også klasselærerens vurdering var positiv: hverken mødets korthed eller de parlamentariske procedurer gik på bekostning af samtalen og argumenterne. Alt i alt tyder denne stigende responsive interaktion på elevernes stigende indsats for at forstå og værdsætte hinandens synspunkter, hvilket igen befordrer fællesskabet. Det svarer meget godt til Angells konklusion: ”*Der var et voksende antal drøftelser, som ikke resulterede i formel handling, men idet de medførte begrebsafklaringer lagde de op til alternative løsninger, eller udtrykte ønske om forståelse.*” (Angell 1998, s. 166, egen oversættelse).

Vi vil således gerne slå et slag for en bevidst indførelse af parlamentariske former i klasserne, fordi dette arbejde befordrer den demokratiske udvikling uden at det står i modsætning til samtalen. Der er en afgørende pointe mere: det er formodentlig først en bevidst struktureret mødeform, der muliggør elevernes reelle selvbestemmelse. Det skal det næste afsnit handle om.

### **Reel selv- og medbestemmelse**

Det allerførste klassemøde må nødvendigvis ledes af klasselæreren. Det er hensigtsmæssigt at informere eleverne om det, der skal ske, evt. oprette en plads på opslagstavlen til klassemøder og indkalde dagsordenspunkter. På mødet gentager man formålet med møderne, introducerer til en begrænset række af procedurer, behandler evt. et punkt fra opslagstavlen og finder en mødeleder til næste gang. Læreren skriver referat, læser det op til sidst og hænger det op. Det er meget vigtigt at procedurer og opgaver som mødeleder indføres, så der opstår nye muligheder for eleverne.

Møderne skal være på de 15 minutter og helst holdes 2-3 gange om ugen, dvs. hvis et punkt ikke er færdigdrøftet, må det udskydes. På det andet møde findes der ud over en ny mødeleder også en referent. Angell foreslår også, at en opgave som ”urobetjent” skal overdrages til en elev, dvs. en

funktion, som frigør mødelederen fra at holde ro og orden. I vores arbejde har klasselæreren dog selv beholdt denne rolle. Det er en anden problematik som vi ikke diskuterer yderligere her. Rammedagsordenen var i begyndelsen: 1) Oplæsning af referat fra sidst, 2) Punkter fra elever eller lærer, 3) Hvem skal være mødeleder og referent næste gang, 4) Oplæsning og godkendelse af referat. Referaterne havde i høj grad den funktion at opbygge en fælles hukommelse. Til dette formål skulle dagsorden og evt. forslag og valgmuligheder under de forskellige punkter også skrives på tavlen. Klasselæreren forberedte kort de kommende mødeledere og referenter på deres opgave inden mødet. Hun udarbejdede også en kort beskrivelse af opgaverne og procedurerne. Eleverne blev faktisk ret hurtigt fortrolige med formen og blev tilmed bedre og bedre til de forskellige funktioner. Men selv for en rutineret lærer er det ikke nemt at afgive lederskabet i klassen. Det kræver en meget bevidst og konsekvent tilgang i begyndelsen. Det afgørende er, at mødet bliver elevernes og kun elevernes møde. Læreren skal slippe tøjlerne og sætte sig bag i lokalet og lytte. Klasselæreren skal have is i maven de første gange, fordi man kunne gribe ind hvert øjeblik, fordi elevernes handlinger og beslutninger kan være problematiske. Erfaringen er dog, at eleverne ret hurtigt selv finder ud af en vej og korrigerer for deres blindgyder. Der er desuden mange fordele forbundet med det at sidde bag i klasselokale og iagttage ens egne elever indtage klassens demokratiske forum.

Vi har dog givet klasselæreren en såkaldt "time-out" mulighed, dvs. en mulighed for at gribe ind og stoppe mødet midlertidigt. Ikke for at afgive lange forklaringer eller formaninger, men for at rejse et spørgsmål, gøre dem opmærksom på en side af sagen, som de måske ikke kan vide, eller når "urobetjent"-rollen skal anvendes. Det kan være, at en mødeleder ikke helt kan sætte sig igennem, så kunne man fx gøre eleverne opmærksomme på, om mødelederen får mulighed for at styre (mao. en procedure fungerer ikke som den skal). Eller når misforståelser bliver ved med at køre i ring, så kan man give et praj om, hvad forskellen handler om. Man skal dog kun sparsomt gribe ind, og især når det fremmer elevernes selvbestemmelse.

Det helt afgørende, er at disse demokratiske møder adskilles fra den øvrige undervisning. I undervisningen er det grundlæggende formål tilegnelse af viden. Eleverne kan fx få medindflydelse på undervisningens indhold, men det kan ikke blive til en afstemningssag. I undervisning er det overordnede omdrejningspunkt forståelse, og det er ikke en demokratisk problemstilling, men en didaktisk. Vi opfatter de demokratiske møder som noget særskilt, et andet rum, som vi kalder det politiske rum. Her er eleverne lige og læreren er udelukkende garant for at de kan være lige. Det er elevernes rum for i små sammenhænge at løse opståede problemer på demokratisk vis. Klassemødet

skal i første omgang ses som en mulighed for ægte interessevaretagelse af eleverne om sager, der giver mening for dem. Det afgørende er ikke, at de lærer demokratiske procedurer, som ligner folketingets eller foreningslivets, men at de lærer at håndtere den frihed, som opstår i en selvbestemmende arena og opnår en erfaret indsigt i, at man kan medforme fremtiden i og for et fællesskab. Vores iagttagelser viser, at eleverne i begyndelsen har svært ved at tackle denne frihed. Ved hver forhindring kigger de straks på læreren. Og omvendt er lærere meget hurtigt ude med at gribe ind. Vi argumenterer for, at læreren er mere bevidst om at skelne mellem det didaktiske og det politiske rum. Hvis lærerens opdragende og belærende sigte overskygger elevernes interessevaretagelse i forbindelse med medbestemmelsen, så opgiver de. Det er en indsigt som Henning Hansen kom med i 1980'erne, hvor der ellers var mere plads til eksperimenter. Han skrev en artikel i Tidsskriftet for PLO (nr. 3-4, 1986) med titlen, som er et centralt elevudsagn: ”*Det er jer (lærerne), der bestemmer alligevel i sidste ende*”.

### **Udvikling af refleksioner om demokratisk praksis og demokrati**

Der er flere aspekter man kunne fremhæve ved klassemøder, fx: hvilke sager elever tager op, hvordan de forandrer sig og hvilke sager man ikke tager op, men som forstyrrer klassens klima osv. Vi vil afslutningsvis dog hellere redegøre for klassemødernes potentiale for refleksioner om demokrati og demokratisk praksis. Når elever fx diskuterer så banale ting som en rengøringsplan eller hvem der skal være referent næste gang, så drejer sig diskussionerne principielt om de samme ting som i det store demokrati. Skal kun de bedste være referenter, skal der være en tilfældig eller alfabetisk rækkefølge, skal man bare vælge en fra gang til gang eller for en periode. Mao. skal det være et lighedsprincip, et frihedsprincip, et elitært princip eller vil man opnå kontinuitet? Eleverne, i hvert fald de mest vakse, formåede at italesætte sådanne forhold uden dog nødvendigvis sætte demokratifaglige begreber på det. Det er dog tvivlsomt om eleverne opnår tilstrækkelig viden bare ved at deltage i møderne. Læreren kan fremme disse diskussioner på to måder: enten ved systematisk og i små doser at lave ”tim-out”-situationer for at give eleverne anledning til at drøfte deres egen demokratiske praksis eller ved at bruge undervisningstid til at skærpe deres forståelse af demokrati ved hjælp af demokratiteoretisk viden. Hvis det lykkes at koble historiske og samfundsfaglige dimensioner på elevernes egen praksis vil både deres refleksioner og deres egen praksis udvikles. Denne side af sagen er ikke blevet undersøgt grundigt, hvorfor vi her kun holder os til at beskrive det potentiale, vi ser i klassemøderne. Som sagt drejer det sig ikke om at blive på et niveau for foreningsdemokratiske procedurer, men at støtte tilegnelsen af demokratisk viden og

udviklingen af værdier og holdninger. Demokratisk dannelse bør efter vores opfattelse ikke ske uden at der opbygges demokratiske vaner og bevidste procedurer.

Rigtigt spændende bliver det, når elever begynder at tale om sanktioner ved overtrædelse af deres klasselove. Indfører de sanktioner eller holder de sig fra det, og hvis de indfører dem, hvilke typer? Angells arbejde viste, at eleverne undlod at indføre sanktioner, men nøjedes med gentagne gange at minde om reglerne. Men netop her ville refleksioner over praksis og meningen med et demokratisk og humant samfund kunne bidrage væsentligt.

I dette lille udviklingsarbejde var der ikke lagt op til at måle effekter, men det har alligevel tilvejebragt begrundede formodninger om visse sammenhænge og potentialer. For det første har regelmæssige, korte klassemøder tilsyneladende en god effekt på klassens klima ved løbende at give rum til fælles drøftelser. Dette fører til udvikling af et godt fællesskab og fungerer tilsyneladende også i såkaldte ”problemklasser”. For det andet synes dette politiske frirum at forebygge, at konflikter opstår og eller udvikler sig uhensigtsmæssigt. For det tredje forhindrer indføringen af proceduredemokratiske elementer ikke et samtaledemokrati, men formår faktisk at kvalificere elevernes demokratiske praksis. For det fjerde ser vi potentialer for at denne praksis kan bidrage til undervisning i demokrati og demokrati i undervisning generelt. Og for det femte, vil en større udbredelse af klassemødet på en skole kunne bidrage til en demokratisk kultur på skolen og således forankre elevrådsarbejdet i en politisk bevidst ”elev-befolkning”. Alt dette ved to gange et kvarter pr. uge. Der var i hvert fald ingen tvivl om at den tidligere 6., nu 7. klasse, ikke vil undvære klassemøderne.

### **Litteratur:**

Ann V. Angell: *Practicing Democracy at School: A Qualitative Analysis of an Elementary Class Council*. I: Theory and Research in Social Education. Spring 1998, Vol. 26, Nr. 2, pp. 149 - 172.