

## Danish University Colleges

### Differentiering og skolekultur

Mottelson, Martha; Jørgensen, Christina

*Publication date:*  
2016

*Document Version*  
Peer-review version

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*  
Mottelson, M., & Jørgensen, C. (2016). *Differentiering og skolekultur*.

#### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### **Download policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Martha Mottelson og Christina Jørgensen

Forskningsrapport:

# Differentiering og skolekultur

Professionshøjskolen UCC  
Forsknings- og Udviklingsafdelingen  
Program: Didaktik og læringsrum  
Satsning: Lærereksptise

## INDHOLD

Forord	3
Indledning	4
Kapitel 1 Konstruktion af problemfelt, fokus og forskningsspørgsmål	6
Kapitel 2 Teoretiske og metodologiske overvejelser	13
Kapitel 3 Præsentation af empiriarbejdet	17
Kapitel 4 Analyser	19
Kapitel 5 Undersøgelsens fund og perspektiver	42
Litteratur	44

## FORORD

Denne tekst afrapporterer et projekt som er gennemført i Forsknings- og Udviklingsafdelingen i UCC i perioden august 2013 – december 2015. Projektet var oprindeligt en del af et større rammeprojekt om differentiering i skolen, hvori der indgik tre delprojekter. Men siden foråret 2014 har projektet i praksis fungeret som et selvstændigt projekt.

Teksten skal læses som en forskningsrapport, der forholdsvis minutiøst gennemgår den videnskabelige og metodiske proces, hvorunder projektets viden er frembragt. I en kommende udgivelse 'Differentiering i skolens praksis' vil vi formidle undersøgelsens fund for en bredere læsekreds af studerende, kolleger og andre, som måtte interessere sig for differentiering i skolen – her med en mere tydelig orientering mod udvikling og kvalificering af skolens differentieringspraksis

Projektets emnemæssige afgrænsning og indledende faglige bestemmelse af differentieringstemaet hviler på nogle kollektive processer i satsningen 'Lærerekspertise' i forskningsprogrammet Didaktik og læringsrum. Udformning og gennemførelse af den empiriske undersøgelse, som afrapporteres her, er dog alene foretaget af tekstens to forfattere Martha Mottelson, Cand. mag. og Ph.d i pædagogik, Lektor ved Læreruddannelsen Zahle og Forskeransat i Forsknings- og udviklingsafdelingen i UCC og Christina Jørgensen, Cand.phil. i pædagogik, Lektor ved Læreruddannelsen Zahle, Vidensmedarbejder i Forsknings- og udviklingsafdelingen i UCC.

Den empiriske undersøgelse, som denne rapport dokumenterer, er gennemført som et feltarbejde i en 5. klasse på en skole i Københavnsområdet. Projektet står således i gæld til skolens ledelse samt klassens lærere og elever, der tillidsfuldt har lukket os ind i deres hverdag. Det vil vi gerne sige dem tak for.

København N

Januar 2016

Martha Mottelson og Christina Jørgensen

## INDLEDNING

Rapporten beskæftiger sig med differentiering i skolekulturen. Den er baseret på et feltarbejde i en 5. klasse på en skole i Københavns omegn, hvor fokus har ligget på at forstå og afdække det kulturelle baggrundstæppe, som lærerens praksis med at skabe en differentieret undervisning, tager afsæt i.

Som forskningsrapport er teksten disponeret meget traditionelt med indledende konstruktion af undersøgelsens genstand, efterfulgt af teoretiske og metodologiske overvejelser. Dernæst præsenteres det empiriske arbejde, efterfulgt af et længere kapitel, som fremlægger analysearbejdet. Endelig opsummeres, i kapitel 5, undersøgelsens fund og perspektiver.

Da arbejdet er gennemført indenfor rammerne af en praksisudviklende forskningstilgang, vil vi her fremhæve undersøgelsens væsentligste perspektiver i form af de områder for udviklingen af skolens differentieringspraksis, vi på baggrund af undersøgelsen kan udpege. Disse præsenteres i kapitel 5 under fire overskrifter *Skolekulturen præmierer enshed*, *Kollektiv undervisningspraksis giver begrænset differentieret handlerum*, *Stærk klasseledelse fører lærerens fokus væk fra elevers læreprocesser* og *Der er behov for at udvikle et differentieringssprog*.

*Skolekulturen præmierer enshed* påpeger at hverdagens skolepraksis med alle dens rutiner og ritualer og gøremål overvejende tager afsæt i, at elever gives de samme opgaver og bliver stillet overfor den samme forventning om at leve op til relativt ensartede kriterier for god opførsel. Denne indsigt lægger sig i forlængelse af en række eksisterende undersøgelser af skolepraksis i klasserummet (Jackson 1967, Mehan 1970, Broady 1979 Mottelson 2003). Men set i et differentieringsperspektiv peger fundene fra denne undersøgelse mere specifikt på, hvordan skolekulturen kan være kontraproduktiv for hensigten om at tilgodese mangfoldigheden i en elevgruppe.

*Kollektiv undervisningspraksis giver begrænset differentieret handlerum* fokuserer på klasserummets indretning og materialitet. Undersøgelsen viser at materialiteten understøtter og spiller sammen med kulturens orientering mod enshed, ligesom den befordrer begrænset udbud af undervisnings- og samværsformer, der giver et meget snævert råderum for individuel diversitet. Denne indsigt peger mod et behov for at arbejde med de mere almene forestillinger om, hvordan undervisning i skolen er organiseret og gennemført.

*Stærk klasseledelse fører lærerens fokus væk fra elevers læreprocesser* er en indsigt, der dokumenteres gennem iagttagelser af lærerens kontinuerlige arbejde med at lede eleverne arbejde og læringsaktivitet. Undersøgelsen viser hvordan et sådant primært fokus får konsekvenser for, i hvilket omfang læreren kan iagttage og imødekomme forskellige elevers mangfoldige tilgange til arbejdet og stoffet.

*Der er behov for at udvikle et differentieringssprog* er en konklusion, der er baseret på analyser af det sprog lærerne i undersøgelsen anvender, når de skal beskrive deres elever. Undersøgelsen dokumenterer at sproget, på linje med den hverdagslige praksis, understøtter en generel norm for, hvordan elever forventes at indgå i klassens faglige arbejde og sociale fællesskab, ligesom det begrænser en potentiel

orientering mod diversitet. Således peger undersøgelsen mod det professionelle sprog som et område for udvikling og kvalificering af skolens praksis i relation til differentiering.

Gennem vore analyser har vi fået blik for, hvordan skolekulturen sætter sig igennem i den måde hvorpå lærerne tilrettelægger deres undervisning, og dermed på de læreprocesser der finder sted i klasserummet. Vi har fået et nuanceret blik for, hvordan skolens overvejende homogeniserende praksis bliver til og vedligeholdes. Særligt for denne undersøgelse bliver det, med disse indsigter, muligt for os at få øje på områder, der især spænder ben for skolens mulighed for at tilgodese elevdiversitet, ligesom indsigterne peger mod hvor potentialerne for at overvinde den overvejende ensliggende praksis kunne findes.

Folkeskolen har aktuelt særlig opmærksomhed på skoleudbyttet blandt elever fra uddannelsesfremmede miljøer. I denne situation står projektets indsigter centralt for udviklingen af en undervisningspraksis, som ikke blot reproducerer de eksisterende ulige fordelinger.

## Kapitel 1

### Konstruktion af problemfelt, fokus og forskningsspørgsmål

Elever kommer til skolen med forskellige erfaringer og forudsætninger.

Det er der ikke noget nyt i, men den måde hvorpå skolen som organisation og institution håndterer og har håndteret fænomenet elevdiversitet, har været skiftende. Ligeledes har de forpligtelser og rammer hvorunder skolen forventes at forholde sig til sine opgaver i relation hertil, været genstand for løbende debat. I forlængelse heraf har lovgivningen omkring skolens håndtering af elevdiversitet været genstand for løbende justeringer. Ligeledes har skiftende pædagogiske modfænomener og paradigmer sat sine spor i den almene reception af, hvordan skolen skal håndtere forskelligheden blandt dens elever, ligesom forholdet mellem det almenpædagogiske og det specialpædagogiske – det normale versus det særlige - gennem tiden været tænkt og praktiseret forskelligt. Endelig indgår forskellige forestillinger om barnet som eksempelvis naturligt, grænsesøgende eller kompetent, som udtryk for skiftende tiders mere eller mindre dominerende børnebilleder, der også spiller en rolle for, hvordan lærere taler om og gør sig forestillinger om, hvordan det pædagogiske arbejde skal gribes an.

Differentiering kan siges at være en samlebetegnelse for alt det, som har at gøre med synet på og håndteringen af forskelle. Det er således et mangefacetteret og også relativt diffust begreb, som kan tillægges mange forskellige betydninger og konnotationer. Differentiering, som begreb indenfor det pædagogiske felt, vil dog oftest være omfattet af en umiddelbar positiv klang, da det her er knyttet til forestillinger om hensynet til det enkelte barn og om ansvaret for at alle børn får optimale og tilpassede muligheder for at lære og udvikle sig. Differentiering har således sit udspring i en opprioriteret orientering mod individuelle og forskellige behov og forudsætninger for læring, og kommer herigennem til at udfordre en rodfæstet tradition i skolen for det kollektive.

På den måde har differentieringsfænomenet i skolesammenhæng rødder i den pædagogiske progressivisme. Undervisningsdifferentiering er udtryk for en respekt for individet idet den nødvendigvis må sætte iagttagelsen af udvikling og læring hos hver enkelt elev i centrum for sin egen bestræbelse. Dermed repræsenterer den et alternativ til forestillingen om en generaliseret undervisning der er ens for alle. Et alternativ, som netop reformpædagogikken op gennem 1900-tallet har gjort sig til fortaler for (Key 1902, Broady 1979, Øland 2007).

Differentieringsfænomenet er samtidig knyttet til en politisk målsætning om den udelte enhedsskole (se f.eks. Kristensen 2007, Henriksen 1996). Enhedsskolen tilbyder fælles skolegang for alle børn, og betydningen af forskelle blandt eleverne søges i enhedsskolen blandt andet minimeret gennem det, at holde en skoleklasse samlet gennem hele skoleforløbet. Enhedsskolen repræsenterer i dette perspektiv en demokratisk vision for opdragelse og uddannelse af samfundsborgeren i forlængelse af den lighedsfilosofi, som blandt andet socialdemokratiet og fagbevægelsen har forfægtet op gennem hele forrige århundrede. Skoleklassen tænkes her som en miniatureudgave af samfundet, hvor alle samfundslag er repræsenteret og behandles ligeværdigt. Og hvor et væsentligt mål for de opdragelsesmæssige effekter heraf, drejer sig om indøvelsen af medborgerens ret og pligt til deltagelse i det samfundsmæssige fællesskab (se f.eks. Hinge 2008).

Differentiering som ideal i skolesammenhæng er således spændt ud mellem en humanistisk eller liberalistisk filosofi, hvor der er fokus på at tilgodese enkeltindividets interesse for egne fremskridt i udvikling og læring og en kommunitaristisk tradition, som prioriterer fællesskabet som den afgørende platform for menneskelig udvikling og eksistens (Emtoft 2006).

### **Differentiering og skolens sociale sortering**

Skolen har løbende været udsat for kritik i relation til dens formodede bidrag til opretholdelse af eksisterende sociale skel (Christie 1971, Bourdieu & Passeron 1977, Willis 1979). Kernen i kritikken har været at skolen grundlæggende er baseret på et værdi- og normsæt, som er hjemmehørende i samfundets mellemlag, og at dens kultur i bredeste forstand kommer til at forfordele og udgrænse elever, som ikke er bærere af den samme kultur (Bernstein 1976). I forlængelse af en mere teoretisk baseret kritik har der ligeledes været foretaget adskillige undersøgelser af, i hvilket omfang en sådan ulighed sætter sig igennem i statistiske fordelinger af elevers skoleudbytte relateret til social herkomst (Hansen 1996, Egelund 2012). Undersøgelserne bekræfter at børn af forældre, som ikke har uddannelsesmerit, har en lavere sandsynlighed for at fortsætte i uddannelsessystemet efter endt skolegang. Undersøgelserne placerer ligeledes et ansvar på skolen i forhold til at imødekomme denne gruppe elever, for dermed at sikre dem et større skoleudbytte. Således skriver differentieringsfordringen sig også ind i en social indignation over skolens manglende evne til at imødekomme elever, som ikke har implicite og kulturbårne forudsætninger for skolelæring med sig hjemmefra.

### **1993 loven**

I 1993 blev det i Danmark gennemsat ved lov, at det nu ikke længere var tilladt for skoler at operere med permanente niveaudelinger af eleverne. Hermed blev den udelte enhedsskole gennemført fra politisk hold, og siden loven trådte i kraft har folkeskolens elever gennem hele skoleforløbet skullet modtage størsteparten af deres undervisning indenfor rammerne af den samme skoleklasse. Netop derfor har der især siden 1993 været en særlig bevågenhed omkring skolens løsning af differentieringsopgaven, hvilket blandt andet kan ses af den lange række af rapporter om differentiering i skolen, som er bestilt og udført af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA 2004, EVA 2008, EVA 2011, EVA 2014).

Strukturelt kan man betegne 1993 loven som et tiltag indrettet på reduktion af den organisatoriske differentiering, der indtil da havde været praktiseret gennem niveaudelte klasse- eller holddannelser. Denne reduktion i organisatorisk differentiering blev i samme lov fulgt op med krav om øget pædagogisk differentiering.

### **Pædagogisk differentiering**

Forventningerne til den pædagogiske differentiering er skrevet ind i folkeskolelovens paragraffer 13 og 18, der i store træk har stået uændrede siden 1993. De to paragraffer forudsætter hinanden idet den ene omhandler fordringerne til undervisningens differentierede tilrettelæggelse (§18) mens den anden



forklarer de midler læreren skal tage i brug for at kunne differentiere sin undervisning relevant (§13). Fordringerne til undervisningens tilrettelæggelse har således siden 1993 været formuleret som, at den skal ”... *varieres så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger*”, ligesom det påhviler skolelederen at sikre, ”... *at undervisningen bliver planlagt og tilrettelagt, så den rummer udfordringer for alle elever*” (§ 18 stk. 1 og 2). Læreren værktøj til at realisere disse fordringer er, at der ”... *som led i undervisningen [...] foretages evaluering af elevens udbytte heraf [...]. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning af undervisningen, jf. § 18*” (§ 13 stk. 2).

Med disse paragraffer blev der i 1993 sat en ny dagsorden for udviklingen af skolens differentieringspraksis idet der nu forventes en undervisning, som er tilrettelagt ud fra en løbende vurdering af netop de elever, som undervises, og med en forpligtelse til at tilgodese hver enkelt elevs behov og forudsætninger gennem anvendelsen af et varieret udvalg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stof. De forskellige behov og forudsætninger, som undervisningen skal svare til, skal blandt andet identificeres gennem løbende evalueringer af elevens udbytte af undervisningen. På den måde er en løbende evalueringsspraksis tænkt ind som det redskab, der skal anvendes med henblik på at kunne realisere forventningerne til en undervisning, som tilgodeser elevernes forskelligheder i forudsætninger og behov, netop stipuleret i formuleringen af, at det er evalueringen, som skal danne grundlag for den videre planlægning af undervisningen.

Denne sammenhæng mellem evaluering og differentiering blev yderligere søgt styrket i 2006, da der blev lovgivet omkring skolernes praksis i anvendelsen af de såkaldte elevplaner (Lov nr. 572 af 9. juni 2006)<sup>1</sup>

I den nye skolereform fra 2013 udtrykkes en række skærpede forventninger til skolen om at blive bedre til at minimere tendenser til ringe skoleudbytte hos elever fra uddannelsesfremmede miljøer. En række tiltag er sat i værk for at understøtte denne fordring, eksempelvis i form af lektiecaféer, understøttende undervisning og et generelt fokus på differentiering i undervisningen. Dette projekt er gennemført inden reformen er sat i værk, og kan derfor ikke forholde sig til dens betydning. Det er dog vigtigt at holde sig for øje, at styringsdokumenter i form af love, bekendtgørelser, cirkulærer med mere, samt dertil hørende vejledninger, netop skal betragtes som styringsdokumenter. Som sådan udtrykker de politisk motiverede intentioner om praksis og praksisforandring. Men de siger ikke i sig selv noget om praksis, for så vidt som at implementering af bestemte intentioner og idealer altid foregår i en konkret kontekst og skolevirkelighed. En kontekst hvor rammerne spiller en væsentlig rolle for de reelle muligheder for at implementere nye idealer for god undervisning. Ligeledes skal forsøget på at realisere nye idealer finde en praktisk modus i en sammenhæng hvor deltageres forventninger, stedlige traditioner så vel som de professionelle handlerepertoire og kropsliggjorte rutiner og forståelser er væsentlige medproducenter af praksis.

---

<sup>1</sup> Et indblik i sammenhængen mellem evaluering og undervisningsdifferentiering kan man blandt andet få ved at studere den række af publikationer og andre forslag og vejledninger, Undervisningsministeriet har offentliggjort herom. Se f.eks.

<http://www.emu.dk/modul/evaluering-i-praksis>

<http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer?smarturl404=true>

## Evaluering

Den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen står centralt for lærerens udvikling af en tilpasset undervisningsplanlægning og differentieringspraksis (Andersen 2005, Kousholt 2015, Nes og Sand 2012). I hele perioden op til vedtagelsen af 1993 loven, havde skolens praksis omkring evaluering af elevernes udbytte af undervisningen bevæget sig væk fra tidligere traditioner for testning, karaktergivning og rangordning på basis af standpunkt (Krogh-Jespersen 1996). Således kan man sige, at der op gennem 70'erne og 80'erne blev udviklet en slags kulturelt varemærke for lærerarbejdet i Danmark, der nedtonede mere traditionelle testninger og evalueringer af elever, ud fra en række humanistiske og lighedssøgende ideer (ibid).

Det var blandt andet i denne periode, man gik bort fra karaktergivning i skolens yngste klasser og afløste den traditionelle karakterbog med andre former for kommunikation og samarbejde med hjemmene omkring barnets skolegang. Det er ligeledes udtryk for en dansk skoletradition, at lærerens løbende vurdering af elevens udbytte af undervisningen, er vævet tæt sammen med en mere omfattende og samlet vurdering af elevens udvikling, plads, rolle, identitet og integration i klasse- og skolekulturen som sådan (Anderson 2000, Ravn et. al 2004, Andersen 2011).

I deres evalueringspraksis, iagttager lærere ikke kun udviklinger i elevernes faglige niveau, men registrerer tillige deres mere alsidige udvikling og sociale stilling og formåen. Skolens ansvar for varetagelsen af elevens alsidige udvikling er således også skrevet ind i folkeskolens formålsparagraf, ligesom den behandles særskilt i det såkaldte 'Faghefte 47' (UVM 2010), der rummer vejledninger til, hvordan skoler kan arbejde med fordringen om at varetage elevernes alsidige udvikling.

Opsummerende kan man sige, at den forventede sammenhæng står centralt i dansk skoletradition og er skrevet tydeligt ind i de anbefalede praksisser. Et konkret eksempel på denne forventede sammenhæng mellem faglig og alsidig udvikling kan ses i Undervisningsministeriets præsentation af elevplanen:

”Elevplanen er et redskab i den professionelle og åbne dialog mellem elev, lærere og forældre om elevens faglige niveau og alsidige udvikling”<sup>2</sup>

Men også selvom evalueringens genstand er alsidig udvikling og ikke begrænset til faglig præstation, er enhver iagttagelse, som skal finde anvendelse i en professionel pædagogisk praksis, baseret på iagttagelser og vurderinger. Og disse iagttagelser og vurderinger vil være knyttet til en værdisætning. Således indgår iagttagelser, vurderinger og værdisætninger som baggrundsvariable for lærerens differentieringspraksis, og det er netop disse temaer, vi ønsker at belyse i det foreliggende projekt.

### En undersøgelse af skolekultur med fokus på håndtering af forskel

I det foreliggende projekt har vi ønsket at skabe viden om de præmisser og processer der indgår i læreres differentieringsarbejde og konstruktion af vurderinger af deres elever. Hvordan er

---

<sup>2</sup> <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Elevplaner>

vurderingerne skruet sammen og på hvilke måder omsættes de i eller bidrager de til at forme læreres differentieringspraksis. Vi har valgt at gøre studiet af skolekultur til udgangspunkt for denne undersøgelse. I studiet af skolekulturen vil vi fokusere på den måde hvorpå forskelle mellem elever indgår i den hverdagslige skolepraksis. I arbejdet med iagttagelser af forskelshåndtering og forskelsproduktion indgår særligt iagttagelser af de kategorier, som er aktive i forståelse, forhandling og formning af forskel. Argumentet er, at de anvendte kategorier og selve kategoriseringsarbejdet bidrager til produktionen af handlemuligheder for læreren i relation til elevernes forskellighed. Kategorier og kategoriseringspraksis er i fokus fordi de står centralt i den sociale konstruktion af forskelle (Mottelson 2014, Bundgaard og Gulløv 2008). Altså at diskurser og praktikker for identifikation og håndtering af forskelle afstikker en struktur for forståelsen af disse, som samtidig påvirker det potentielle handlerum for håndteringen af dem i undervisningens praksis (jfr. Berger & Luckmann 1966/2003).

Studiet af den sociale praksis bidrager til forståelsen af, hvordan kultur og sprogbrug går hånd i hånd og sammen og hver for sig bidrager til den samlede selvfølghed for deltagerne i, at der netop opereres med de anvendte kategorier, vurderingskriterier og værdisætninger. Og hvor vores studie vil fokusere på, hvad det betyder for enkeltindividernes mulighed for deltagelse, at det netop foregår som det gør (Ehn 2004). I studiet af kategorisering, handler det om, hvad der defineres som en kategori, og om hvilke tegn på, om noget eller nogen hører til i en kategori, som anvendes. Herigennem bliver det også et studie af, hvad der bringer nogen eller noget sammen i en kategori (enshed), og hvad der fører til en placering i forskellige kategorier (forskelle).

Som konkrete forskningsspørgsmål, arbejder vi med følgende:

*Ud fra hvilke kriterier vurderes eleverne, og på hvilke måder omsættes den viden, læreren skaber sig om den enkelte elev, til en differentierende undervisningspraksis? Hvordan kan lærerens evalueringspraksisser beskrives og iagttages? Hvilken betydning har lærerens praksis og den praktiserede undervisnings- og skolekultur, for den enkelte elevs muligheder for deltagelse i undervisningen og det sociale fællesskab? Hvordan står de konkrete fund i relation til skolens forpligtelse på at sikre alle børn et optimalt skoleudbytte?*

## **Profession og lærerprofession**

Læreren tilhører den professionelle gruppe, som varetager undervisning og undervisningsrelaterede opgaver i folkeskolen.

Når den enkelte lærer skal forholde sig til og inddrage kravet om differentiering i sin planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, sker det således dels som aktør i en specifik social kontekst, dels som repræsentant for en professionel gruppe. Og hvor læreren gennem sit tilhørsforhold til professionen, henter væsentlige elementer af sin professionelle identitet. Således bliver lærerens praksis i klasserummet sammensat af en række aktive komponenter, der på forskellig vis bidrager til lærerens orientering mod forskellige handlestrategier (Mottelson 2003).

Dels er der den kontekst, hvor differentieringskravet skal finde sin praksisside. Her kan man sige at skole- og klassekulturen bliver en slags vejleder for læreren omkring vurdering af muligheder for en

differentierende praksis i forlængelse af den hovedfordring der ligger for læreren, om at timen skal afvikles uproblematisk (ibid).

Dels er der lærerens professionelle identitet og en professionsrelateret vurdering af, hvori opgaven består, og hvordan lærere generelt, som professionel gruppe, kan eller bør forholde sig til den lovbefalede fordring. Her kan dels indgå ideologiske temaer omkring fællesskabets forrang for individuel stræben. Dels en beskyttende holdning til mere udsatte elever. Og endelig en beskyttende holdning til professionen og til det arbejde, som skal ydes.

Endelig udspilles et specifikt socialt møde mellem elevgruppen med dens sammensætning af forskellige habitusser og lærerens egen habitus, baggrund, erfaringsgrundlag med mere. Et møde hvor alle forhold relativiseres gennem de specifikke ligheder og forskelle i sociale erfaringer og baggrunde, og som bringes i spil i den daglige sociale praksis (Mottelson 2003, 2010).

### **Begrebsafklaring**

Vi arbejder på at bestemme de feltspecifikke forståelser, som får verden til at se ud på bestemte måder, og som rammesætter handlerummet for aktørerne. Og vi arbejder på selv at anlægge en synsvinkel, der undgår at reproducere disse forståelser (jfr. Bourdieu (1977)). For netop selv at få magten over, hvad det er, vi studerer, har vi derfor været nødt til at kalde tingene for noget andet end aktørerne. Man kan sige, vi prøver på at stille os et sted i rummet, hvorfra vi kan objektivere deltageres positioner, indstillinger og handlinger. Så i stedet for at studere lærernes undervisningsdifferentiering, har vi arbejdet med at fremskrive nogle kernefænomener, der er relateret til differentieringstemaet.

*Forskelle* bliver til gennem menneskelig praksis. Forskelle konstrueres på baggrund af en kategoriseringspraksis eller et klassifikationssystem, der ligger til grund for den mere eller mindre kollektive bedømmelse og positionering af den enkelte deltager i gruppesammenhæng (Bourdieu 1992).

#### *Diskurser om det individuelle overfor det kollektive*

Al pædagogisk praksis griber ind i eller relaterer til en balancering mellem individ og gruppe (Grue-Sørensen 1975). Man kan sige at differentieringsfordringen opprioriterer individualiteten, men skolens undervisning skal stadig praktiseres indenfor rammerne af skoleklassen, der rummer en fællesskabsfordring. Således vil praksis i klasserummet hele tiden være spændt ud mellem de to poler og befinde sig ét eller andet sted mellem dem.

En *position* er den plads i rummet/gruppen, som den enkelte elev tilbydes/indtager, og som giver anledning til differentierede deltagelsesbetingelser og handlemuligheder i konteksten. Pladsen bliver til gennem den sociale og feltspecifikke differentieringspraksis. En praksis, som er under løbende forhandling og vedvarende relaterer til de to diskurser for henholdsvis det individuelle og det kollektive. Vores positionsbegreb trækker således dels på Bourdieus feltteori, der fremhæver den måde hvorpå henholdsvis position og disposition er i spil, når mennesker finder sig til rette i et socialt ordnet rum (Bourdieu 1994). Dels på begrebet subjektposition, der fremhæver den måde hvorpå individer i forlængelse af lokale dominerende diskurser kan italesættes i en bestemt rolle, der bliver socialt virksom

og dermed rammesættende for den enkeltes deltagelses- og handlemuligheder (Jørgensen og Phillips 1999)

### *Orden*

Begrebet 'orden' anvendes i projektet til at beskrive en kulturelt naturaliseret ordning af den sociale praksis på stedet. Der er således ikke tale om den form for orden, som begrebsligt er knyttet til f.eks. ryddelighed eller disciplinære foranstaltninger, men snarere om den helt upåagtede ordning af deltagernes praksis, som er virksom i kulturen (Garfinkel 1974, Ehn 2004).

Sammenfattende for vores arbejde med diskurser og praktikker, tager vi afsæt i en opfattelse af, at vi som mennesker udtrykker vores forståelse af omverdenen gennem anvendelsen af diskurser med dertil hørende kategorier. Men de anvendte kategorier er samtidig med til at rammesætte vores måde at tænke på og bliver dermed også afgørende for, hvilke handlemuligheder vi kan få øje på (Jfr. Archer 1996). Det er netop denne dialektik mellem rammer og menneskelig stræben og handling, som står i centrum for vores undersøgelse.

## Kapitel 2

### Teoretiske og metodologiske overvejelser

Med et specifikt fokus på differentiering er undersøgelsens genstand de mere eller mindre upåagtede selvfølgelige praksisser, rutiner og forståelser, der er aktive i skoleklassen.

På den ene side udgør konteksten og de lokale forventninger og normer en slags baggrundstæppe – eller grundvilkår – som er til rådighed for læreren, når hun skal gennemføre sin undervisning. På den anden side er læreren også en aktiv medskabende af disse grundvilkår. På den måde skal konteksten for menneskelig handling altid studeres i denne dobbelthed (Mehan 1979).

Formålet med projektet er at skabe viden om strukturelle, sociale og kulturelle grundvilkår for lærerens differentieringspraksis. Altså en viden om, **hvor** i den rutinerede hverdagspraksis, der kan ligge udfordringer, hindringer eller forhold, som mere eller mindre upåagtet spiller en rolle for, hvordan der skabes differentierede deltagelsesmuligheder for elever.

Vi antager at en sådan viden kan bruges af lærere eller lærergrupper, der arbejder med udvikling af deres differentieringspraksis. Det er en viden, der kan pege mod særlige forhold, lærerne kan have brug for at reflektere over i udviklingen af deres differentieringspraksis, og i fællesskab udvikle strategier, tilgange og nye praksisformer til at håndtere.

Antagelsen er, at hvis det var meget enkelt og ligetil, i skolens kontekst, at praktisere en undervisning, som på den ene side er sammenhængende, meningsfuld og i tråd med fælles målformuleringer, men som samtidig også formår at skabe brede differentierede og alsidige deltagelsesmuligheder for en elevgruppe præget af diversitet i erfaringer, forudsætninger, potentialer, interesser og motiver – så ville lærerne for længst have gjort det. Vi antager således at realiseringen af fordringerne i folkeskolelovens paragraffer 13 og 18, er omfattet af en lang række modsætninger, dilemmaer og almene forhold, som lægger sig hindrende i vejen. På denne baggrund er det projektets hensigt at bringe nogle af disse forhold frem i lyset med henblik på at kunne udforske mulige praksisser, som kan nå længere i en bestræbelse på at tilbyde brede deltagelsesmuligheder for alle elever.

Et grundvilkår for vores bestræbelse på at skabe ny viden er, at vi skriver os ind i et forskningsfelt, der er placeret i professionshøjskolesektoren. Den forskning, vi bedriver her, er således dels defineret gennem en forpligtelse på at producere professionsrelevant viden, dels gennem vores egen interesse for pædagogisk praksis. I det foreliggende projekt søger vi at udmønte dobbeltheden gennem at:

- Vi arbejder med empiriske undersøgelser af grundvilkårene for lærerens praksis
- Vi vil bruge den forskningsbaserede viden til at rejse diskussioner af eller give oplæg til, hvor skolen og lærerne kan kigge hen, og hvad der skal tages højde for, hvis man vil udvikle lærereksperisen i forhold til løsningen af differentieringsopgaven.

Det betyder på den ene side, at vi arbejder med et ideal omkring fri forskning, men er samtidig bundet af et kriterium om relevans for praktikere. Hvad det betyder for, hvad vi får øje på, og hvad der

forsvinder fra vores synsfelt, kan være svært for os at vurdere. Men en første konstatering af, at vi indtager en specifik position et sted mellem en tradition for fri forskning og en tradition for rekvireret forskning kan være et relevant startsted for at tage en diskussion af de synsvinkler, som indtages i projektet og af de muligheder og begrænsninger de anlagte synsvinkler og den nævnte placering bevirker.

## **De faglige discipliner, vi trækker på**

### *Antropologi*

Det er et feltarbejde. Vi undersøger menneskelig hverdagspraksis i en skolekontekst. Vi iagttager de stedlige arbejdsrytmer og rutiner, for at blive klogere på de lokale koder, forforståelser og praktikker (Ehn 2004, Bundgaard og Gulløv 2008). Vi studerer et specifikt fællesskab, som udgøres af 18 elever og deres to hovedlærere. Vi er optagede af de måder, individerne praktiserer relationer og skaber betydninger gennem det, de gør sammen og med hinanden. Vi arbejder med at bestemme konteksten med henblik på at forstå

”... hvordan det abstrakte univers af menneskelige muligheder indskrænkes og konkretiseres i sociale og kulturelle fællesskaber og dér tager form af selvfølgeligheder.” (Hastrup 2003 s.399)

Vi forsøger at anlægge et eksotiserende blik, hvor alle rummets ejendele, indretning og relative placering sammen med praksisser og rutiner tilsammen udgør den selvfølgelighed, som deltagerne bevæger sig i, men som for os netop skal forklares, gennem en forståelse af den kultur, hvori deltageres handlinger netop opleves og dermed er selvfølgelige og hverdagslige. Konkret arbejder vi med at bestemme klasserummet som konteksten for den sociale hverdagspraksis, vi studerer.

### *Pædagogik*

Det er pædagogisk i og med, vi arbejder med det pædagogiske grundtema vedrørende formidling og tilegnelse af kundskaber, hvormed vi kommer til at skrive os ind i en flere tusind år gammel idéhistorie, der ligger som et baggrundstæppe for pædagogisk praksis (Grue-Sørensen 1956-59). Ligeledes har vi fokus på et pædagogisk grundtema omkring forholdet mellem individ/gruppe (Grue-Sørensen 1975). Genstanden for vores undersøgelse er praksis i en pædagogisk og institutionel kontekst, hvor vi iagttager en specifik praksis kaldet undervisning, som blandt andet udgøres af intentionelle handlinger, med et pædagogisk sigte (Hiim og Hippe 1993). Og vores tematisering af differentiering er hentet fra den aktuelle skolelovgivning, og må derfor også forstås i forlængelse af det kompleks af ideer, teorier og praksisser, der findes i den didaktiske tradition for bestemmelsen af, hvad undervisning i en skole overhovedet er for noget (ibid).

### *Sociologi*

Det er sociologisk i og med den måde hvorpå vi arbejder med fænomenet forskelsproduktion. Her trækker vi på antagelser om, at håndtering og produktion af forskelle *i skolen*, skal forstås i sammenhæng med en forståelse af og analyse af den måde hvorpå differentierende og forskelsproducerende mekanismer *i samfundet*, forplanter sig til det, som foregår i en skole (Bourdieu og Passeron 2006). Det er ligeledes sociologisk derigennem at vi opererer med en forståelse af menneskelig handlen som noget,

der genereres i et samspil mellem socialt definerede roller og positioner, socialt frembragte norm-, værdi- og magtstrukturer (felt) og individuel aspiration og tilgængelige ressourcer (Bourdieu 1992).

På den måde anerkender vi på den ene side individernes frie handlemuligheder, men forstår dem også som rammesat af en social struktur, og med alle de socialt producerede forventninger, fordringer og begrænsninger, i form af sociale kendsgerninger, som den enkelte aktør umærkeligt indretter sig efter i sin praksis (Durkheim 2000).

For det foreliggende projekt betyder kombinationen af disse forskellige grundfagligheder på den ene side, med afsæt i pædagogikken, et skærpet blik for den måde hvorpå pædagogisk praksis altid er udspændt mellem veludviklede idealer og etiske fordringer for det gode og det rigtige i humanistisk forstand og de konkrete vilkår hvorunder intentionerne skal finde deres konkrete form.

Samtænkningen af et sociologisk og et antropologisk afsæt giver os mulighed for dels at komme meget tæt på vores undersøgelsesgenstand, idet vi forsøger at arbejde med en veludviklet følsomhed for den mindste nuance i bevægelser og ytringer, men samtidig altid at trække på overordnede og samfundsmæssige indsigter, når vi skal søge at forstå de vilkår hvorunder disse mikropraksisser bliver til, tildeles mening og bliver til handlemønstre, som ingen skænker en tanke, simpelthen fordi de er blevet indarbejdet i den naturaliserede hverdagspraksis.

### **Klasserummet som kontekst for praktisering af differentieret undervisning**

Studiet skal afdække de forhold i klasserummets hverdagspraksis, som gør bestemte handlinger, forståelser, meningstilskrivninger til selvfølgelige. Den kulturelt forankrede orden, som blot praktiseres uden at vække opsigt, men som det mest naturlige og dermed noget, ingen skænker en tanke, men alligevel på mere eller mindre systematisk vis praktiserer og reproducerer. Den måde hvorpå der skabes orden og selvfølgelighed i klasserummets mange gøremål, interaktioner og udvekslinger, fungerer som et baggrundstæppe for al handling, og dermed også for den måde hvorpå der undervisningsmæssigt og pædagogisk anvises plads for den enkelte elevs tilstedeværelse (Ehn 2004).

Projektet søger at indfange dobbeltheden i det samfundsmæssige makroniveau og klasserummets mikroneiveau gennem det at se det som et hele. Således ser vi på den specifikt kulturelle produktion og reproduktion af orden i konteksten også som en facet af den samfundsmæssigt nedsivede struktur for ordensskabelse. Vi ser på den særlige skoleagtige måde at skabe orden på, som vi kobler til den samfundsmæssigt formidlede måde at skabe orden på.

Klasserummet kan iagttages som et mikrokosmos hvor de samme mekanismer for differentierede muligheder for at gøre sig gældende, udfoldes, som de udfoldes på samfundsniveau. Men samtidig er de en del af en institutionaliseret praksis, som har sine egne værdier og logikker at tage vare på. Og med specifikke og i konteksten legitimerede praksisser.

Vi antager at deltagerne træder ind i rummet med forskellige ressourcer, erfaringer og kompetencer, som de hver især er henvist til at nyttiggøre i den givne kontekst. Således er det udenfor diskussion, at



det i skolen handler om at være dygtig, og at vise sin dygtighed på bestemte legitime måder. Disse forhold fremstår som vilkår for deltagerne i deres individuelle stræben efter at finde sig til rette i konteksten.

## Kapitel 3

### Præsentation af empiriarbejdet

#### Feltarbejde

Al empiri i projektet er produceret under vores feltarbejde. Vi har i perioden februar – juni 2014 haft vores daglige gang i en 5. klasse på en skole i Storkøbenhavn. Vi har deltaget i klassens dagligdag med primært ophold i undervisningen, men også ”hængt ud” med både elever og lærere i frikvarter og andre perioder før og efter undervisningen. Således har vi fulgt lærerne i deres færden i klassen, på lærerværelset og på skolens friarealer, ligesom vi har nærmet os eleverne gennem småsnak på de tidspunkter, hvor der ikke foregik styrede og strukturerede aktiviteter, som de skulle forholde sig til.

I løbet af de fire måneder, vi havde vores gang i klassen har vi oparbejdet et bredt datamateriale, bestående af feltnoter, tegninger, fotografier, klasserumsobservationer og interview.

#### Observationsmaterialet består af:

1. Klasserumsobservationer (godt 60 lektioner), med det formål at få indblik i den sociale praksis i rummet. Observationerne fokuseres omkring:
  - Den daglige trummerum læst som undervisning: Lærerens strukturering af indhold, tid, sted, tempo/rytme og aktivitet for klassens elever (undervisningen) med fokus på enhed og differentiering
  - Den daglige trummerum læst som udvekslinger: Dialogen mellem lærer og elever i undervisningen, herunder interaktioner mellem elever/elever og mellem elever og lærer med fokus på enhed og differentiering
  - Den daglige trummerum læst som placeringer og bevægelser i rummet, med fokus på enhed og differentiering
2. Feltnoter (knapt 30 besøgsdage), som enten er nedskrevne udvekslinger eller iagttagelser fra lærerværelset og skolegården eller ideer til tolkninger eller spørgsmål til forståelsen af det, som foregår.
3. Billedmateriale  
Tegninger og fotografier, som giver billeder dels af elever i forskellige typer af situationer, dels af den rumlige indretning af skolen, klassen og de forskellige opholdsarealer.
4. Båndoptagelser fra et enkelt modul med hver af de to hovedlærere

**Interviewmaterialet** består af i alt 12 interview: ét interview med klassens to hovedlærere og 11 interviews med alle klassens elever, som blev interviewet enkeltvis eller i par.

I lærerinterviewet bad vi klassens to lærere om først at give en beskrivelse af klassen som helhed. - hvordan den fungerede som gruppe og hvordan den fungerede arbejdsmæssigt, hvordan den var at

undervise og hvilke udfordringer de mente der var i arbejdet med klassen. Dernæst gik vi igennem hver enkelt af klassens elever, og bad lærerne om at beskrive eleven. Vi bad dem beskrive elevens standpunkt, arbejdsvaner, ressourcer og relationer i klassen. Hvordan den pågældende elev klarede sig socialt og fagligt og hvilke udfordringer der kunne ligge i arbejdet med den pågældende elev, herunder at imødekomme netop denne elevs sociale, faglige og læringsmæssige behov.

Eleverne blev interviewet alene eller i par. I interviewene bad vi eleverne fortælle om deres oplevelser og erfaringer i klassen. Vi tog et meget konkret afsæt i at bede dem fortælle hvor de sad i klassen, hvem de sad ved siden af og hvordan de arbejdede i timerne. Dernæst bad vi dem fortælle hvad de selv mente eller synes om forskellige opgaver, arbejdsformer og sociale relationer i klassen.

Interviewene blev optaget på bånd og siden transskriberet til den tekst, som ligger til grund for analysen.

### **Observationernes tilrettelæggelse og struktur**

Foruden generelle feltnoter med optegnelser af uformelle samtaler og beskrivelser af lokaliteten, udgør hovedparten af observationsmaterialet semistrukturerede observationer af undervisning. Vi har overvejende formet observationerne som flade i betydningen generelle afrapporteringer af den daglige trummerum, som den former sig i forlængelse af rutiner, indarbejdede aktivitetstyper, skift og tidlig strukturering. Herunder iagttagelser af rum, strukturering og forskelshåndtering.

## Kapitel 4

# Analyser

### Indledning

I dette kapitel fremlægger vi resultaterne af vores analysearbejde. Som beskrevet i tidligere afsnit, har vi i det foreliggende projekt arbejdet med at kombinere forskellige tilgange og metoder, hvilket disponeringen af dette afsnit også afspejler. Indledningsvis vil vi kort redegøre for den måde, vi har grebet analysearbejdet an i relation til henholdsvis observationsmateriale og interview. Dette afsnit afrundes med en række refleksioner over, hvordan vi samtænker de to analysestrategier. Dernæst følger kapitlets to hovedafsnit, hvor vi fremlægger selve analyserne af henholdsvis observationer og interview samt deres resultater.

### Analysestrategier

#### *Hverdagspraksis*

I arbejdet med observationsmaterialet har vi anvendt et kulturanalytisk perspektiv. Herigennem har vi arbejdet med kultur for at kunne forklare, hvordan mennesker handler, som de gør (Hastrup 2011). Kulturen dækker over menneskers handlemønstre i sociale fællesskaber. Begrebet hverdagspraksis er at forstå som en bestemt teoretisk og analytisk vinkel på forskningsobjektet, der i denne forbindelse skal tjene til at indfange det som skolens deltagere i den konkrete sammenhæng er fælles om dels at tilskrive betydning og dels erfarer som naturligt og selvfølgelig.

Kulturanalysen arbejder med at undersøge denne hverdagspraksis. Kulturanalysen indbefatter derfor en rejse ud blandt mennesker i skolens sociale fællesskaber for at lære de kulturelle betydninger her at kende. Ved nøje at registrere og dokumentere, hvad der foregår i hverdagens kulturelle rum, er det empiriske arbejde rammen for et kulturanalytisk projekt. Kulturanalysens opgave er at kaste et fremmed blik på den kendte hverdagspraksis. Et blik på de mønstre af symboler, begreber, ideer og værdier, som fylder den verden, vi studerer. Gennem det analytiske arbejde er det også at vise, hvad det underforståede er i sociale fællesskaber. Kulturanalysens fokus bliver en dybdegående undersøgelse af, hvad der skaber den nødvendige sammenhæng i den konkrete hverdagspraksis. Ved at søge dybere mening med det kendte hverdagsliv vil en undren medføre en problematisering af det tilsyneladende uproblematisk i den hverdagspraksis, som vi studerer (Ehn og Löfgren 2006, Bundgaard og Gulløv 2008, Hastrup 2011).

#### *Diskursiv praksis*

I arbejdet med interviewmaterialet har vi anvendt et diskursanalytisk perspektiv. Det har vi gjort ud fra en antagelse om diskurser som konstituerende kræfter i konstruktionen af virkeligheden.

Lærernes måde at tale på er organiseret i diskurser, der skaber repræsentationer af virkeligheden. De anvendte repræsentationer er med til at skabe den virkelighed, rummets aktører kan være i og handle i. På den måde definerer og afgrænser diskurserne hvad der er gyldig viden og hvem man kan være i netop dette sociale rum. Således repræsenterer sproget aldrig blot en spejling af en allerede eksisterende

virkelighed, men udgør en specifik indramning af det, som er på færde ud fra en række præmisser, som det er diskursanalysens opgave at afdække (Phillips 2015).

Vi antager at der i skolens felt udvikles og vedligeholdes en bestemt forståelse af, hvad der på færde, hvad der er vigtigt og hvad der tillægges betydning og værdi. Vi antager at sådanne kulturelt specifikke koder blandt andet indlejres i en lokal sprogbrug, der bidrager til at producere og reproducere bestemte betydninger, der bliver mere eller mindre hegemoniske i kulturen (ibid).

Således antager vi, at lærerne er bærere af nogle feltspecifikke diskurser, der kan fremanalyseres, og ligeledes kaste lys over den måde hvorpå forskellige positioner skabes og vedligeholdes, ligesom det kan belyse de specifikke betydninger som etableres, og hvilke der dermed udgrænses (ibid).

En diskurs om undervisning i skolen vil, foruden at den forholder sig til en konkret virkelighed i klasserummet, også rumme en bestemt forståelse og tolkning af hvad der har betydning i skolens og klasserummets kontekst. I den forståelse er det diskurserne, der producerer den virkelighed, deltagerne i rummet kan agere i. Diskurserne angiver den virkelighed, der kan begribes og handles på og de præmisser, der ligger til grund for vurderinger og forståelser.

#### *Sammentænkning af kulturanalyse og diskursanalyse*

Begge analysestrategier har til formål at fremskrive de betydninger, som er aktive i kulturen. I kulturanalysen iagttages praksis i form af stedets indretning og den måde deltageres tid, placering og aktivitet struktureres og henter mening. I diskursanalysen lægges fokus på den måde hvorpå den sproglige praksis hviler på specifikke betydningssystemer og strukturer, der ligeledes afspejler kulturelt forankrede forståelser, betydninger og værdier.

I begge analyser har vi anlagt de samme tre fokuspunkter med henblik på at resultaterne netop bedst muligt kunne supplere hinanden. Vi antager at de to analysestrategier kan give forskellige indsigter i grundlæggende samme sagsforhold, og dermed dels kan understøtte hinanden, dels supplere hinanden.

Fokuspunkter for analysearbejdet er:

#### 1. Orden

Hvori består stedets orden? Hvordan konstrueres og vedligeholdes orden. Hvilke diskurser, praktikker, rutiner, organiseringer og fysisk indretning af rummet bidrager til opretholdelse af orden og til at timerne afvikles gnidningsfrit.

#### 2. Individualitet vs kollektivitet

Hvordan bliver de to domæner konstrueret og vedligeholdt. Hvordan er forholdet mellem de to domæner og hvordan balanceres de mod hinanden.

#### 3. Forskelshåndtering

Hvilke forskelle får betydning? Hvordan tillægges forskelle betydning? Hvordan konstrueres og vedligeholdes forskelle?

## Analyse af observationsmaterialet

I dette afsnit arbejdes der kulturanalytisk med observationsmaterialet, hvor undervisningen og skolelivet skal analyseres som et kulturelt forhold. Formålet er at fremskrive de betydninger, som er aktive i kulturen. Først fremskrives praksis i form af stedets indretning og den måde deltagernes tid, placering og aktivitet struktureres. Dernæst gennemføres analysen i relation til de tre fokuspunkter *orden*, *individualitet* og *kollektivitet* samt *enshed* og *forskelle*. Det betyder vi læser materialet ud fra disse forkonstruerede temaer.

Følgende opdeling er anvendt i analysearbejdet:

Rum, materialitet og indretning:

- Hvilke betydninger får rum og materialitet for orden, individ/kollektivitet og forskelle/enshed?
- Hvordan organiseres rum og materialitet i forhold til orden, individ/kollektivitet og forskelle/enshed?
- Hvordan afgrænses individ og det kollektive gennem indretning?

Strukturering af tid, placering og gøremål:

- Hvilke betydninger får strukturering af tid, placering og aktiviteter for orden, individ/kollektivitet og forskelle/enshed?
- Hvordan struktureres og afgrænses arbejde med individuelle og kollektive aktiviteter?
- Hvordan struktureres forskelle? Hvordan opfattes forskelle i forhold til placering, tid og gøremål?

Analysen er gennemført i to tempi.

1. Første greb på materialet udgøres af de tre analyseafsnit orden, individualitet og kollektivitet samt enshed og forskelle. Tilsammen skal de tegne forskellige facetter af den kulturelle praksis og derigennem en slags objektiverende analyse af observationsmaterialet.
2. Andet greb på materialet har bestået i at foretage en sammenfatning af den objektiverede analyse. Vi fremlægger og problematiserer her skolekulturens råderum og deltagelsesbetingelser samt de kontraproduktive forhold for differentieringsarbejde.

## Orden

### *Rum og materialitet*

Vi har set på rum og materialitet med følgende analysespørgsmål: Hvordan kan man beskrive rum og materialitet med henblik på at forstå orden i den kulturelle praksis?

Lokalet virker overskueligt og enkelt, når man som observatør træder ind ad døren. Det er organiseret som ramme for et indeliv for 17 børn og en lærer. Rummets deltagere tilbringer stort set hele skoledagen i det konkrete lokale, og det anvendes derfor til flere formål. Både som en faglig og et

social ramme og til aktiviteter i forskellige fagområder. Af det følgende vil det fremgå, at rummet fremstår med et institutionelt præg og som et offentligt rum uden karakter af hjemlighed.

Når man kommer ind i klassen, træder man ind i et rektangulært lokale. Enkelt og overskueligt indrettet og som en traditionel skolestue med vinduer langs den ene side, skoleborde i tre lige rækker. Rummet er hvidmalet og gulvet af gråt linoleum. 14 enkeltborde er placeret to og to og i de tre rækker. Bordene er placeret, så børnene har front mod tavlen. To enkeltborde skiller sig lidt ud fra de øvrige. De er større og har monteret en skærm langs bordkanten. Skærmen skaber et isoleret arbejdsrum. Skærmbordene er placeret langs vinduet og bagerst i lokalet. Et enkelt bord foran tavlen benyttes kun til en frugtkurv og et andet enkelt elevbord er sat i sammenhæng med lærerens arbejdsbord ved vinduet. Her sidder en enkelt elev. Ved bagvæggen er placeret tre overskydende enkeltborde i forlængelse af hinanden samt en overskyende stol som ingen benytter. Lærerens arbejdsbord med computer og et skrivebord er placeret forrest i rummet ved vinduet. Her står en blå polstret stol samt en anden kontorstol, som læreren også benytter. Arbejdskrogen fungerer som læreren kontorareal.

Lokalets vægge er udsmykket med enkelte billeder og ting relateret til skolefag. På væggen ved lærerens arbejdsbord hænger en stor interaktiv tavle og højtalere samt mindre kridttavle. Et ur ved siden af tavlen viser klokken. Væggen med den interaktive tavle er dekoreret med grammatikregler og opgaver fra danskundervisningen. Ved siden af tavlen hænger en plade med regneredskaber, vinkelmåler, lineal mv og plancher fra biologi undervisningen. Kost, affaldssæk og stump tjener står i hjørnet. Ved dørsidens væg er placeret reoler og skabe med lås samt en opslagstavle tæt ved indgangsdøren. På tavlen ved døren hænger klassens skema, praktiske oplysninger om lektiehjælp mv. Og her står det noteret, hvornår vi kommer på besøg. I reolen er der stablet bøger til undervisning, og der står en kurv med skriveredskaber samt elevernes egne kasser til opgaver, mapper mv. Vindueskarmen er tom foruden tre planter og vandkande. Lokalet har en dør til udearealet tæt ved lærerens arbejdsbord. Klasselokalets belysning udgør tolv aflange lysstofrør placeret i loftet.

Rummets fysiske struktur og indretning forandres ikke væsentligt de måneder, vi følger skolelivet i klassen. Der foretages kun en mindre justering i bordopstilling og i tildeling af siddepladser undervejs. Det handler om de to skærmborde, som placeres lidt anderledes i rummet, og en enkelt elev får tilbudt nyt arbejdsbord og kommer væk fra skærmbord til en plads ved et normalt skolebord.

Rummets indretning signalerer, at vi befinder os i en institutionel kontekst. Rummets ting synes at fungere som væsentlige ordenssymboler. Papirkurv, frugtkurv, opslagstavle, skolebord, skærmbordene, skabe, reoler, lærerens arbejdsborde, computer, plasticlommer, navneliste, elevbilleder, plancher mv. har en bestemt plads. Materialiteten i rummet medvirker til at understøtte bestemte skolehandlinger som legitime og bundet af særlige regler for deltagelse. Bordenes placering i rummet synes at skabe en orientering for den enkelte elev. Afstanden mellem bordene gør fx at eleverne kan holde en vis afstand fra hinanden. Børnene forlader kun siddepladsen, hvis der skal hentes ting i reolen eller lægges opgaver i plasticlommer, som hænger ved opslagstavlen. Bordenes og børnenes placeringer medvirker til en orden, som alle er del i gennem deltagelse i det fysiske rum og som hjælper til at sociale regler kan understøttes. Vi noterer ingen tilfældighed, forhandling eller usikkerhed forbundet med rummets materialer og indretning. Indretningen signalerer heller ikke noget privat eller hjemligt. Der er ingen bløde møbler, ingen hygekroge, tæpper eller punktbelysning.

Opsummerende kan vi fremskrive, at der i rummets fysiske indretning og materialitet findes implicite normer for handlen og kulturelle forventninger. Klasselokalets fysiske organisering og rum indrammer en afgrænset handleform og tydelig orden for samværsformer i skoleklassen. Der er fx i placering af stole, borde og den interaktive tavle muliggjort handlinger som er legitime, og andre som er illegitime. Fx er man i rummet for at lave stillesiddende skolearbejde og ikke lave fysiske aktiviteter, der kræver udfoldelsesplads eller hyggestunder som kræver madrasser eller bløde møbler.

### *Strukturering af tid, placering og gøremål*

I det følgende er det rettet fokus på strukturering af tid, placering og gøremål i praksis. Vi har i analysen spurgt til hvilke konsekvenser strukturering af tid, aktiviteter og placering får for orden. Og vi har kigget på måden deltageres tid, aktiviteter og placering struktureres for at identificere både de tydelige men også de udtalte regler og principper for, hvad der er i orden og ikke i orden, og hvad der legitimeres som anerkendt skolehandlen i kulturen. Langt hen ad vejen viser materialet en kulturel praksis med gentagende gøremål i en hverdag med en tydelig struktur og et klart mønster for orden. Det følgende skal illustrere denne ritualiserede praksis med henblik på at fremskrive elevernes handlerum.

I undervisningen sidder børnene ved arbejdsbordet når klokken har ringet. Det bemærkes af læreren, hvis børnene gør det modsatte af, hvad læreren forventer ved timens start. Af vores materiale ser vi en klasseundervisning, der som hovedregel er organiseret og i gangsat af læreren med en fælles indledning, en periode med opgaveløsning og en fælles opsamling. Sjældent optræder der spontane eller impulsive handlinger som kan bryde dette mønster eller aktiviteter initieret af børnene.

Hverdagen i 5.b starter med navneopråb, og læreren krydser af på computeren i mens. Eleverne kan følge afkrydsningen på den interaktive tavle. Denne aktivitet gøres også på de skoledage, hvor kun 15 elever er i klasserummet. De dage er en gruppe elever taget ud til læsetræning. Rummets strukturering muliggør et hurtigt overblik over hvem der mangler ved arbejdspladserne, men læreren opråber stadig på disse dage. Dagens plan for aktiviteter gennemgås som hovedregel af læreren i begyndelsen af timen. Læreren i gangsetter de planlagte aktiviteter med henvisning til sin plan for undervisningen. Det foregår som en kollektiv dialog mellem lærerne og eleverne. Efterfølgende arbejder eleverne med opgaver enten alene eller parvis, og endelig afsluttes timen med en opsamling, som igen foregår ved fælles gennemgang ved tavlen. Eleverne laver alle som hovedregel de samme aktiviteter i undervisningen. Nogle elever bliver hurtigere end andre færdige med de aktiviteter, som læreren har igangsat. Der er ventetid for nogle elever og andre skaber uro i disse situationer. Læreren genetablerer roen ved at organisere nye gøremål for eleverne og genvinder således den etablerede orden.

Man skal ikke være deltager ret længe, før det opleves forudsigeligt, at undervisningen rummer de mange gentagelser og den tydelige strukturering som fremstår indarbejdet og som et genkendeligt mønster for sine deltagere. Dette mønster for den sociale organisering er gennemgående i de forskellige skolefag i skoleklassen. Ingen af børnene giver udtryk for tvivl i forhold til aktiviteter og gøremål, eller i forhold til hvor hver enkelt deltager skal placere sig i undervisningslokalet, når timens aktiviteter sættes i gang, og når der arbejdes selvstændig og i grupper. Ind i mellem bryder et barn med den etablerede orden ved at gøre noget andet, end det aktiviteterne lægger op til. Fx iverkættes to enkelte elever med



jævne mellemrum, når de handler anderledes end de øvrige deltagere. Det sker bl.a. hvis barnet forlader arbejdspladsen eller skabe uro ved at tale, når læreren forventer, de arbejder eller tier stille. Eller når eleven forlader pladsen for at hente et redskab i sin kasse ved reolen. Materialet viser samtidig andre elever, som ligeledes skaber uro eller forlader sit bord men ikke irettesættes af læreren. Der synes at være forskellige forventninger til elevers handlinger og aktiviteter i klasserummet.

Med elevernes placering ved enkeltmandsborde, som er sat to og to er der skabt fysisk anledning til hurtige overgange mellem den kollektive dialog, individuelt arbejde og samarbejde med sidemanden. Alle elevborde er vendt med front mod tavlen. Elever forlader ikke arbejdspladsen i overgangen mellem kollektiv samtale og opgaveløsning. En stor del af dagen sidder eleverne på deres egne stole ved arbejdsbordene. Som et brud på den dominerende placering og strukturering af gøremål ser vi enkelte gange, undervisningen gennemført udenfor og som et grundlæggende andet fysisk sted. Børnene handler anderledes i uderummet og der kan registreres en urolig stemning som ikke forekommer i undervisningen i lokalet.

## **Individualitet vs. kollektivitet**

### *Rum og materialitet*

Vi har set på rum og materialitet med henblik på at finde dets betydning for kategorien individ/kollektivitet. Hver enkelt elev har som tidligere beskrevet sit eget bord, stol og en fast placering i rummet gennem den periode, vi er til stede. Bordene står på række og er sat i forhold til de andre borde. De varierer ikke i udseende udover lidt i højden. Der er ikke tegn på personlige ting eller forhold som foreskriver, hvem der ejer bordet. Det enkelte barn afgrænses eller adskilles fra gruppen af børn gennem sin tildeling af det individuelle arbejdsbord, i talesat som barnets faste siddeplads. Det individuelle barn synliggøres og legitimes gennem den faste placering ved arbejdsbordet og gennem navneopråb ved dagens begyndelse. Der hænger i lokalet et stort billede af den enkelte elev på opslagstavlen, og hver elev har sin personlige elevkasse, som er placeret i en fællesreol. Eleverne anvender elevkassen forskelligt. Nogle elevkasser er næsten tomme, mens andre indeholder flere bøger, mapper og kopiark fra undervisningsfagene. Enkelte elever har placeret sit eget løbehjul bagerst i klassen. Overtøjet hænger uden for lokalet på gangarealet. Børnene har sin taske som personlig ejendel hængende på en knage ved arbejdsbordet.

Der er altså skabt en organisering af rummet som synes at markerer en kollektiv helhed og i mindre grad et rum som signalerer individuelle forskelle hos eleverne eller mulighed for som enkelt elev at placere sig alene i fx afskærmede zoner og arbejde selvstændigt og fordybende med individuelle aktiviteter. Rummet er indrettet så det fælles samlingspunkt og fokus naturligt er på den interaktive tavle, hvor læreren placerer sig en overvejende del af undervisningen og derfra taler til hele gruppen. Den interaktive tavle skaber således det kollektive samlingssted. Læreren og eleverne gennemgår og drøfter faglige spørgsmål mv. og læreren i gang sætter aktiviteter og irettesætter åbent de enkelte elever fra dette kollektive samlingspunkt i rummet.

### *Strukturering af tid, placering og gøremål*

De daglige rutiner og gøremål i skoleklassen fremstår struktureret så både de individuelle og den kollektive handleform er tydeligt indrammet og afgrænset. Der er fx tydelige overgange mellem

individuelt arbejde, pararbejde og gruppearbejde. Organisering af elevernes kollektive gøremål er konkretiseret som en bekendt orden og synes at være styret af et bestemt tidsflow, der bliver elevernes kompas eller kort for at handle i klassen.

Elevernes aktiviteter og gøremål synes at være struktureret og forbundet med den fysiske placering af arbejdsbordene i rummet. Det er en fast og forudsigelig del af hverdagens arbejde at den enkelte elev enten arbejder individuelt ved eget bord eller parvis med sin siddemakker, som er placeret fysisk ved nabobordet. I langt mindre udstrækning viser materialet gruppeaktiviteter placeret uden for klasserummet eller i klasserummet med ændret bordopstilling.

Eleverne forhandler ind i mellem om nye samarbejdsrelationer i pararbejdet som ellers er rammesat og defineret gennem klasserummets stabile fysiske indretning og de lærerdefinerede bordfællesskaber. Gennem perioden får enkelte elever i stigende grad lov til at forhandle sig til muligheden for at samarbejde med andre klassekammerater, når der skal laves pararbejde. Det foregår ved at eleverne flytter pladser i situationen uden bordene flyttes. Elevernes interessefællesskaber begynder således over tid at få lidt plads i kulturen som legitime gennem forhandling, mens vi er i klassen.

Tre elever har ikke et fast bordfællesskab. Det gælder bl.a. for de elever, som er placeret ved et skærbord og for en elev som sidder ved et bord i nærheden af lærerens arbejdsbord. De tre elever skal ved aktiviteter med pararbejde vedvarende forhandle om at få tildelt en samarbejdspartner. Den ene elev, som sidder tættest på lærerens arbejdsplads får meget sjældent mulighed for at samarbejde med en klassekammerat. Eleven får i stedet tildelt læreren som samarbejdspartner. Læreren bruger tiden under pararbejdet til vejledning og hjælp til grupperne, så i overvejende grad betyder det for den pågældende elev, at han arbejder individuelt.

## **Forskel og ensshed**

### *Rum og materialitet*

Stole, elevborde, elevmaterialer, elevbilleder, plasticmapper og skuffer sammen med andet inventar i rummet synliggør, at der er tale om en skoleinstitution, hvor en gruppe børn færdes gennem dagen, og hvor også børn opdeles og håndteres forskelligt. Men det er mindre tydeligt, hvordan klassifikationer og hensyn til forskelle er indbygget i rummet og indretningen. Som beskrevet er borde og stole beregnet til børnenes størrelse og to skærborde indgår i lokalets indretning. Skærbordene synes i kulturen at betegne en markør for forskel. De to børn som er tildelt skærbordet er begge børn, som ofte bryder den legitime orden. Det er begge to børn, som ofte irettesættes af læreren for at skabe uro, og skærbordet betegner både voksne og børn som et afskærmet råderum.

Meget tyder på at rummet langt hen ad vejen understøtter en homogeniserende praksis fx gennem den statiske placering af borde, stole, tavle, arbejdsredskaber. Indretningen synes ikke at have stor fleksibilitet. Alle børn sidder en stor del af undervisningstiden på samme arbejdsplads, i samme retning med front mod tavlen. Et enkelt barn er placeret tæt ved lærerens arbejdskrog og hans placering markerer og tilskrives en forskel i klassen. Hans bord er sat som et enkelt bord i rummet, og han skal fx flytte sig, hvis han skal samarbejde med andre børn i klassen. Han gør ofte det modsatte af, hvad der er forventet og læreren tilskriver det en betydning i forhold til hans placering i rummet.

### *Strukturering af tid, placering og gøremål*

Under feltarbejdet har vi noteret os, at den kollektive samtale fik en betydelig plads i lærernes strukturering af tid, det sociale samvær og den sociale orden.

Vores materiale demonstrerer, hvordan eleverne i vid udstrækning fungerer rutineret i det kollektive arbejde. Alle synes at være fælles om at gennemgå og svare på opgaverne, at lytte til hinanden og vente på sin tur, selvom det tager tid, og ikke involverer mere end en elev ad gangen. Materialet viser også, hvordan læreren ved at stille spørgsmålet flere gange understøtter og sikrer den sociale orden og kontrol. Hvis en elev falder igennem med sit svar i den fælles gennemgang, når læreren stiller sit spørgsmål, italesætter læreren det fx som tegn på, eleven ikke følger med i det fælles. Læreren italesætter sin udlægning af situationen, irettesætter eleven og markerer således, hvad der er legitim handlen i det kollektive. – man skal følge med. Der fastholdes, sideløbende med normen om at følge med, et fælles tempo eller tidsflow i undervisningen. Alle begynder undervisningen med samme udgangspunkt samtidig med, at opgaverne og rammesætningen lægger op til at eleverne følges ad. De langsomme elever skal gøre opgaverne færdige hjemme, mens de hurtige kan få flere opgaver at løse. Vores materiale viser at eleverne i overvejende grad alle arbejder sig igennem den samme bog og med de samme opgaver, hvilket må forstås som en rettedhed mod en ensliggørelse. Men for at opnå dette sker der en forskelliggørelse, hvor der gives ekstra opgaver til de hurtige, mens der gives hjemmearbejde til de langsomme. Læreren opnår, at eleverne følges ad i tempo, således at alle er kommet lige langt, når de når til næste time.

Det følgende er et eksempel fra materialet, som kan illustrere hvordan den kollektive samtale struktureres af læreren, hvor det gælder om at nå til enighed om faglige spørgsmål. Der opstår et brud eller uorden i samtalsens tidsflow undervejs. Læreren synes at handle indenfor en tidsramme, der ikke giver anledning til at undersøge og dvæle ved forskellige og individuelle svar på de faglige spørgsmål. En elev bryder med den etablerede orden i den kollektive samtale ved at stille spørgsmål til lærerens udlægning af svaret.

*Læreren begynder en gennemgang af grammatikopgaver. Eleverne rækker hånden op, når de vil markere, at de har svaret. En enkelt dreng bliver spurgt et par gange, men svarer forkert. Flere hænder i vejret som reaktion på det forkerte svar, og elever forsøger med deres svar på opgaven. Turtagningen går i uorden. Læreren mister opmærksomheden for en stund. Nogle elever taler pludselig i munden på hinanden, og læreren hæver stemmen og beder om ro. Drengen som svarede forkert sidder ved sit bord og har skubbet sin opgave lidt væk. Er koncentreret om andre småting og gøremål ved bordet (som er afskærmet) og kommenterer på en situation fra frikvarteret, da en dreng kommer ind i klassen. I mens stiller en elev spørgsmål til lærerens svar på en opgave. Flere elever taler nu til læreren om svaret og sammen finder de frem til, at en af grammatikopgaverne er uklar og har flere svarmuligheder. Læreren bestemmer sig for den "rigtige" løsning på opgaven, mens han tænker højt. Det "rigtige" svar skriver han på tavlen. Nu giver flere elever udtryk for tvivl om deres svarmulighed. Nogle kommenterer på lærerens løsning, mens andre ser ud som om de opgiver den fælles gennemgang. Opmærksomheden hos flere elever rettes i stedet mod udearealet foran klassens vinduer, hvor nogle større elever laver støj.*

Situationen viser, at eleverne skal mestre kontrolleret selvpræstation i klassesamtalen. De skal fx vente til det bliver deres tur i denne kollektive aktivitet, og de skal lære at deltage ved at følge de sociale regler. Det skal gøres kollektivt i stedet for ved egen styring. Læreren slår ned på de elever i klassen, som ikke kan handle i overensstemmelse med de kollektive forventninger til kontrolleret selvpræstation. En

dreng glemmer ofte at række hånden op og udbryder spontant sine svar i den kollektive gennemgang. Det italesættes kollektivt som en upassende handling. Enkelte andre børn følger ikke med i den fælles samtale. Det italesættes ikke af læreren.

Eksemplet viser, at den kollektive samtale skaber forskellige råderum for børnene, og der er situationer i praksis, som skaber forvirring og tvivlrådighed hos den enkelte elev og læreren, selvom de er vant til at handle i den kollektive samtale. Der opstår fx i situationen flere svarmuligheder på opgaven og individuelle forklaringer på grammatikforståelsen. Læreren får så bragt situationen til orden gennem sine irettesættelser og sin beslutning om det ”rigtige” svar, men skaber her ikke betingelser for, at de enkelte børn kan komme med individuelle bud på arbejdet med grammatikken. Læreren har i stedet fokus på at genviden kontrollen og følge drejebogen.

Drengen som svarer forkert flere gange trækker sig undervejs fra den kollektive aktivitet, og retter sin opmærksomhed mod egne sysler ved arbejdsbordet. Den pågældende dreng får ikke anledning i den kollektive aktivitet til at forklare sit svar eller tilpasse sit svar til lærerens definition. Læreren noterer sig ikke, at drengen melder sig ud af den kollektive aktivitet. Der er andet for læreren at rette sin opmærksomhed mod. Fx at holde et jævnt tempo og følge planen samt at etablere en betydningstilskrivning af indholdet ved at give sit bud på det ”rigtige” svar. Drengens modstand forbliver usynlig, eller noget læreren ikke vælger at kommentere kollektivt på.

### **Sammenfatning af analysen af observationsmaterialet**

Andet greb på materialet har bestået i at foretage en sammenfatning af den objektiverede analyse med henblik på at fremskrive kategoriernes betydning i praksis, som bliver til den virkelighed deltagerne handler i. Vi fremlægger og problematiserer her i analysen skolekulturens råderum og deltagelsesbetingelser samt de kontraproduktive forhold for differentieringsarbejde

Når vi har tematiseret skolelivet i kategorier som orden, individ/kollektivitet og ensshed/forskelle har vi skaffet os et udgangspunkt for en analyse af skolen som kulturel praksis. Vi har fremlagt tre overordnede temaer for analysen af observationsmaterialet og samler i det følgende op på hvad observationerne bidrager med i relation til forståelsen af lokale betydninger relateret til de tre områder orden, individ/fællesskab og forskel.

### **Orden**

Gennem rummet, møbler og andre artefakter skabes i den lokale skoleklasse en ramme og struktur i klasserummet som understøtter ”skoleagtige” og ”ensliggørende” aktiviteter. Klasselokalets fysiske organisering og arkitektur indrammer og afgrænser en legitim handleform og tydelig orden for samværsformer af formel karakter, og som signalerer kontrol og orden mere end fleksibilitet, nærhed og hjemlighed. Rummet er således beskrevet som prædefineret og bestemt for særlige aktiviteter og funktioner og som ramme for en særlig kontrol af elevernes sociale handlinger. Det regulerer deltagerne ind i aktiviteter som på forhånd er ordensskabende. Ud fra analysen problematiseres skolekulturens begrænsede råderum og læreres og elevs deltagelsesbetingelser, som er struktureret og vedligeholdt gennem en særlig orden og stabilitet. Ligeledes fremskriver analysen nogle kontraproduktive forhold for

differentieringsarbejde i skolen gennem etablering og vedligeholdelse af denne orden, som vi har set den i skoleklassen.

### **Individ/Kollektivitet**

Det ligger indlejret i skolens legitime handlinger, rutiner og værdier, at elever arbejder med det samme, følges ad, og det kan medføre at kulturen begrænser det individuelle råderum. Sammenfattende kan man sige, at eleverne i klassekulturen opfordres til både at opføre sig som selvstændige individer og samtidig som elever, der skal tilpasse sig en enshed. Børnene skal lære at samarbejde og agere i det kollektive rum fx gennem deltagelse i de fælles aktiviteter, som læreren leder. Det kollektive gøres til det betydningsbærende i kulturen til fordel for elevens individuelle forskelle, mål og hensyn.

I fx den kollektive samtale gør lærerne plads til, at det enkelte barn kan komme til orde gennem håndsoprækning. Der er skabt regler for, hvordan man opfører sig som enkeltindivid i den kollektive del, hvor kammerater skal kunne komme til orde, og der forventes samtidig at det enkelte barn viser sit individuelle engagement fx ved at lytte til andre børns svar men også ved selv at markere med sit svar. Samtalen i skoleklassen giver umiddelbart et indtryk af, at alle er lige og deltager i aktiviteten på lige præmisser, men materialet peger også på, at der gennem samtaleens vilkår og rammer skabes forskellige deltagelsesmuligheder for børnene som deltager med forskellige forudsætninger. Samtalen skal underbygge muligheden for at etablere en gruppefølelse i klassen. Det gælder om at være i flokken. Deltagerne er fælles om noget og følger kollektivt den samme drejebog. Det medfører legitime handlemåder for deltagelse i klasserummet som helhed og dermed også i samtalen. Et uharmonisk samspil vil udfordre den kollektive samtale. Der levnes derfor en relativ smal margin for, hvordan eleverne skal og kan deltage i den kollektive samtale, hvilket kan problematiseres set med et differentieringsperspektiv.

### **Forskel**

Vi peger på et paradoks ved den pædagogiske praksis, hvor forskelle i undervisningen systematisk nedtones af lærerne ud fra en orientering mod det kollektives betydning og forestillingen om, at elever skal behandles ens. På den anden side indikerer vores materiale en systematisk forskelsbehandling, når lærere handler forskelligt på børnenes skoleadfærd, og når der skabes forskellige råderum for den enkelte.

Vores materiale viser nogle kontraproduktive forhold for differentieringsarbejde, hvor målet er at fremme udvikling og læring for den enkelte. Gennem en rammesætning og klasseledelse som skal sikre klarhed og strukturering som alle skal kunne følge, skabes i stedet et begrænset og ulige råderum for den enkelte.

Materialet viser hvordan der skabes en forskelliggørelse, når læreren handler forskelligt på børnenes skoleadfærd. Nogle elever brød indimellem den sociale legitime orden med en usædvanlig opførsel i undervisningen eller fx med forkerte svar i den kollektive samtale, som dog ikke blev opfattet af læreren som negative eller som illegitim handling. Således peger materialet på en kulturel praksis, hvor der skabes og rammesættes forskellige råderum for den enkelte elev. Gennem en disciplineret kollektiv

samtale søger læreren at give de enkelte børn stemmer, samt rammer og ens betingelser for deltagelse, men på den anden siden skaber denne orden og strukturering også et begrænset råderum og ulige deltagelsesbetingelser, når læreren fortolker og italesætter elevernes handlinger forskelligt.

## Analyse af interviewmaterialet

I dette afsnit præsenteres en analyse af lærerinterviewet og de 11 elevinterview. Arbejdet er tilrettelagt sådan, at lærerinterviewet er tildelt mest opmærksomhed. Hensigten har været at bruge analysen af lærerinterviewet til at indkredse dominerende skolediskurser, som vi antog, at lærerne ville formulere sig i. Dernæst har vi inddraget elevinterviewene med henblik på at afsøge dels hvordan deres tale står i relation til de dominerende diskurser, dels om de formulerede sig i eventuelle moddiskurser. Således er analysen af elevinterviewene struktureret som en afsøgning af måder at fortolke eller reproducere de dominerende diskurser på, og dernæst en afsøgning af tegn på formulering af eventuelle moddiskurser. Vi har lagt ud med analysen af lærerinterviewet fordi vi antager at vi herigennem kan identificere en mere officiel eller dominerende skoleforståelse, der udgør forudsætningen for eventuelle moddiskurser, der kan optræde sideløbende blandt lærerne eller i elevinterviewene.

Diskurserne udgør specifikke måder at give betydning til praksis i klasserummet. Én diskurs vil på samme tid gøre andre måder at udlægge skolearbejde og undervisning på mindre tænkelige og mindre naturlige (jfr. Phillips 2015). Diskursanalysen søger at klargøre det sæt af forantagelser, der lokalt udgør den selvfølgelige forståelse af, hvad der er på færde og hvordan det kan tolkes.

Analysen er gennemført i tre tempi. Første greb i materialet har bestået af en slags objektiverende ordning af materialet. Andet greb, som kunne kaldes kodning, har bestået i at skabe en samling af de temaer, der bringes på tale i lærernes konstruktion af forskelle. Mens tredje greb udgør en tolkningsmæssig sammenfatning af det, som gennem analysen, er kommet til at fremstå som de dominerende diskurser om skoleklassen og dens elever. Tredje greb i materialet er tillige rettet mod at kunne bidrage til indsigter omkring de tre tidligere nævnte fokuspunkter vedrørende henholdsvis orden, individualitet versus kollektivitet samt forskelshåndtering, som vil blive taget op som afslutning på analysen af interview.

### Første greb på lærerinterviewet

I denne analyserunde har fokus ligget på at undersøge materialets beskaffenhed i form af hvilke ord, der anvendes om de skolerelaterede forhold, hvilke talemåder, som er udbredte, og hvordan man kan beskrive relationen mellem forskellige kategorier af ord og vendinger. Denne deskriptive bestræbelse er udmøntet i

- En sammenligning mellem de ord, som anvendes til at beskrive individuelle elever og de ord, som anvendes i beskrivelser af klassen som helhed
- En optælling og sammenligning mellem ord, der relaterer til henholdsvis faglighed og opførsel hos eleverne,
- og endelig en undersøgelse af den måde hvorpå vendingen 'de andre' anvendes i beskrivelsen af egenskaber hos den enkelte elev.

## Enkeltelever og klassen som helhed

Vi har isoleret alle de ord, lærerne anvender i interviewet, dels i deres beskrivelse af enkeltelever, dels af klassen som helhed. Dette har resulteret i to lister med henholdsvis 'ord til beskrivelse af klassen' og 'ord til beskrivelse af enkeltelever'. Resultaterne vises i nedenstående tabel.

	Hele klassen	Enkeltelever
Positive vendinger	64%	26%
Negative vendinger	36%	74%

Som det ses, anvender lærerne flere positive end negative ord, når de beskriver hele klassen, mens de i deres beskrivelse af enkeltelever overvejende anvender negative vendinger. I lærernes beskrivelse af klassen som helhed, var der en overvægt af positive vendinger, der gennemgående gav indtryk af en god klasse. Eksempler herpå kunne være

*"Det er en sød klasse"*

*"De vil gerne, de er undervisningsparate"*

Overfor dette, stod lærernes beskrivelser af enkeltindivider, med en overvægt af vurderinger, som i disse eksempler:

*"Han kan ikke opføre sig ordentligt"*

*"Han er meget ukoncentreret"*

*"Hun er en stor mundfuld"*

Når fordelingen af henholdsvis positive og negative beskrivelser falder skævt ud, kan det skyldes en generel opprioriteret værdisætning af det kollektive over det individuelle. Det kollektive tales frem og vurderes gennemgående positivt, mens enkeltelevers individuelle særtræk overvejende karakteriseres med anvendelse af negative betegnelser.

## Elevers kompetencer

I arbejdet med at analysere lærernes vurdering af eleverne, har vi forsøgt at dele udsagnene i to kategorier: én kategori, som vedrørte elevens faglige formåen, og en anden kategori, der refererede til elevens opførsel. Begrundelsen for at foretage denne todeling var en antagelse om, at de to begreber, faglighed og opførsel, på hver sin måde skriver sig ind i skolens orden og ordensskabelse. Så vi var interesserede i at undersøge på hvilken måde denne todeling af elevkompetencer kom til udtryk i sproget.

Igen fik vi konstrueret to lister. Den ene med reference til det faglige, som udtrykt i ord som dygtighed, at være over eller under middel, og en anden, med ord til beskrivelse af opførsel – dels som elev, dels



som kammerat og menneske. Forskellen i omfang på de to lister var stor: Om faglighed fandt vi 29 udsagn, mens interviewet rummer 63 udsagn om opførsel

I lærernes beskrivelser af elevernes faglige standpunkt anvendte de overvejende betegnelser, som kunne karakteriseres som éndimensionale og generelle. Eksempelvis ”over middel” ”under middel” ”dygtig”. Så ud over at der var relativt få angivelser af elevernes faglighed, kan de ord der blev taget i brug karakteriseres som relativt uspecifikke og unuancerede i relation til den enkelte elevs læringsstrategier eller potentialer. Det store flertal af betegnelser for faglighed refererede således til elevens relative placering i forhold til klassens øvrige elever eller til en udefineret norm, udtrykt med ordet ’middel’. Når elevens faglighed skulle beskrives, så vi således et markant fravær af konkrete iagttagelser, der kunne kaste lys over hvori de anvendte betegnelser bestod.

## **Dygtighed**

I interviewet anvendes ordet dygtig i alt 13 gange af lærerne. Det anvendes overvejende til at betegne en enkelt elev, og anvendes oftest uspecifikt som en generel egenskab. En enkelt elev angives at være dygtig til engelsk og et enkelt sted er dygtigheden en fællesbetegnelse for en gruppe elever, der betegnes som ’de dygtige’. Men altså gennemgående anvendt som en uspecificeret positiv egenskab, der refererer til at eleven klarer sit skolearbejde uden problemer. Ordet dygtig er altså reserveret til de elever, som løser deres opgaver eller forstår og kan indfri det, som forventes af dem. Denne betegner modsvares ikke af en entydig modpol, som f.eks. udygtig. Det findes ikke. Derimod kan man – i den dårlige ende – langt overvejende have uhensigtsmæssig adfærd, men faktisk også mere specifikke problemer som ’han er jo en langsom læser’ ’dårlig til afkodning’ ’dårlig staver’.

På den måde bliver elevens dygtighed ikke til et omdrejningspunkt for lærerens overvejelser over undervisningen, opgaverne eller læreprocesser. Men blot en konstatering af, at den pågældende elev lever op til skolens fordringer.

En anden hyppigt anvendt betegnelse for elevens dygtighed udtrykkes gennem anvendelsen af betegnelsen ’over middel’. Elever karakteriseres til at være henholdsvis ’over middel’ ’middel’ eller ’under middel’. Her er der ligeledes tale om en uspecifik betegnelse for elevens faglige niveau, med reference til elevens placering i relation til MIDDEL. Den vigtige information ligger således ikke i, hvad eleven kan, hvordan eleven arbejder eller hvor elevens vanskeligheder eller potentialer kan iagttages. Den centrale information vedrører elevens relative placering i forhold til resten af klassen på en uspecificeret skala. Denne relative placering udtrykker en hierarkisk orden, hvor det at være dygtig er det ønskelige mens det at være under middel, svag eller dårlig repræsenterer den ikke ønskede tilstand.

## **Opførsel**

Når vi ser på ord til beskrivelse af adfærd, var der langt flere i brug, ligesom de anvendte ord er mere deskriptive og nuancerede.

*Koncentrationsbesvæ*

*Kan i hvert fald ikke fordybe sig. Alt det han laver, det er overfladisk.*

*Hun vil gerne bestemme.*

*Han ikke kan opføre sig ordentligt*

*Han har altid været vanskelig*

*Hun skal altid passes og plejes*

*Uselvstændig*

*Skal hele tiden blande sig*

*Lidt sløv i det.*

Også her så vi en overvægt af negative vendinger med 50 negative ud af 63 beskrivelser af adfærd. Den store overvægt af negativt ladede ord, kan pege i retning af en tolkning af, at elevens opførsel i betydningen tilpasning eller navnlig ikke-tilpasning til normerne for god elevopførsel dels er vigtigere for lærerne, dels især iagttages, når der er tale om normbrud. På den måde foretages en skarp skelnen mellem elever, der opfører sig rigtigt og elever som opfører sig forkert. Ligeledes peger det mod en optagethed af normbrud, der kan forstås som at det udgør den største trussel mod undervisningens orden.

### **'De andre'**

Når enkeltelever blev beskrevet, brugte lærerne ofte en modstilling til "de andre". Som f.eks.

*"Han er jo langsom læser. Han når ikke at blive færdig med de opgaver, som de andre får."*

Eller

*"Han er ikke mere urolig end de andre (...) Ikke fordi han er mindre urolig, men det er på samme niveau. Jeg synes ikke han stikker forfærdelig meget ud"*

I den sproglige konstruktion bliver 'de andre' antaget som en homogen masse, som det individ, der omtales, enten afviger fra eller ækvivalerer. På denne måde konstrueres enkelteleven gennem sin modstilling til "de andre". I konstruktionen oftest fremhæves negative særtræk hos individet, som implicit står i modsætning til en ubestemt bestemmelse af "de andre".

Betegnelsen "de andre" anvendes her som normgivende for forventet opførsel. 'De andre' er som betegnelse ikke dækkende for klassens øvrige 17 elever, da disse netop udgør en uensartet gruppe. Således bliver betegnelsen en sproglig konstruktion, som giver indtryk af, at en enkelt elev skiller sig ud fra en homogen masse. Men det, som eleven skiller sig ud på, er normen for den gode elev, snarere end de andre elever af kød og blod, som går i klassen. Med denne måde at anvende 'de andre' på, skabes en illusion om at der er tale om én afviger mens alle andre i klassen efterlever den italesatte norm. Således anvendes betegnelsen "de andre" til at isolere det enkeltindivid, som skiller sig ud fra normen.

I dette sproglige greb konstrueres enkelteleven tillige grundlæggende som den uperfekte i kontrasten til "de andre", eller som i det andet eksempel til at afvise at den omtalte elev er afvigende, idet han netop *ikke* er mere urolig end de andre.

Når enkelteleven stilles over for den generelle norm i lærernes italesættelse, er det oftest fordi han eller hun skiller sig negativt ud. På den måde bliver individet gennemgående konstrueret som den uperfekte i sammenligning med "de andre". Individuelle særtræk vurderes således gennemgående negativt, og det bliver en kvalitet i sig selv at være som de andre og ikke at stikke ud.

Betegnelsen "De andre" anvendes også i en mere målrettet konstruktion af afvigelse, hvor lærerne refererer til, hvad "de andre" siger om bestemte elever:

*"Rigtig fars pige ikke? De andre har snakket lidt om, de synes det var irriterende, hun talte baby sprog"*

Her refereres til at nogen har talt om at Camilla taler babysprog, og at det er irriterende. Det henstår dog uklart, hvem det er, der har haft den pågældende samtale, og "de andre" bliver dermed snarere et postulat om enstemmighed end egentlig godtgjort som dækkende for en fælles holdning i klassen eller pigegruppen. På samme måde konstrueres Mona som den store outsider i følgende to eksempler:

*"... de andre piger siger: "Mona, hun taler rigtig grimt til os, og vil hele tiden skændes med os"*

Og

*"Altså hun hører ikke efter, når det bliver forklaret. Så skal hun spørge nogen. Så skal hun i virkeligheden bare skrive af. Fordi hun vil gerne - det klager de andre piger også over- at hun vil gerne bare have svaret, ikke?"*

Her tages klassens øvrige piger over en kam til indtægt for det, som egentlig er lærerens egen beskrivelse af Mona som én, der ikke hører efter og bagefter gerne vil skrive af. Med anvendelsen af 'de andre' skaber læreren en slags konsensus mellem sin egen vurdering og den fiktive konstruktion af 'de andre' som det store flertal, der bakker lærerens beskrivelse op.

### **Andet greb på lærerinterviewet: fremskrivning af temaer til forskelsmarkering**

I andet greb på interviewmaterialet har vi læst interviewet tematisk med henblik på at finde de steder, hvor lærerne gennem deres beskrivelser, udtrykker temaer af betydning for forskelskonstruktionen. Arbejdsspørgsmålet har her været, hvad lærerne hæfter sig ved, som væsentlige forskelsmarkører i deres beskrivelse af elevgruppen. I det følgende ser vi således på, hvordan forskelle på elever tales frem.

### **Den gode klasse og den dårlige klasse**

I lærerinterviewet fortæller den ene lærer, som har haft klassen fra de startede i skolen, om hvordan det tager tid og er et slidsomt arbejde at få en klasse til at blive god.

*"Nu har jeg haft dem fra 1. klasse, og jeg vil også sige, at jeg synes altid - i starten, synes jeg det var et kæmpe arbejde [...]"*

*Ja, at få dem sådan. Der synes jeg, jeg kan huske første år, hvor jeg tænkte: "puba" [...]"*

*Nej, men jeg tror også det har noget at gøre med, at jeg har haft dem hele vejen, så de ved ligesom hvordan ... Og når man så siger; "nu skal I sætte jer ned", så sætter de sig ned. [...]"*

*Men det jo også det der med, at hvis man får de små klasser, måske kan sige, jamen det er vigtigt det faglige. Altså præge dem på en eller anden måde, og sige, dem der har status, det er måske de fagligt dygtige. Og ikke dem der laver ballade, som det kan være i andre klasser. Så sætter det et niveau for resten af børnene."*

I denne forståelse er der gode klasser og der er dårlige klasser, hvor de gode klasser er dem, hvor det lykkes for læreren at gennemføre en norm om at det er godt at prioritere skolearbejde over ballade. Herigennem konstrueres den gode elev og den gode klasse som dem, der tilpasser sig skolens normer for god opførelse og skolens normer for stræbsomhed.

### **Familieforhold som forskelsmærker**

*Kaos i hjemmet giver kaos i hovedet, som tages med i skole*

Som beskrevet i det første greb, skelnes der relativt tydeligt mellem elever, der bryder reglerne, og elever der lægger sig indenfor normerne for forventet opførelse. I beskrivelsen af de elever, der er identificerede som aktører, der bryder reglerne, henvises ofte til deres "baggage" som ledsagende fænomen. Bagagen referer til noget, eleverne bringer med sig fra familien, som tynger dem i deres roller og funktioner, når de skal være elever i skolen. Dermed kommer familietemaet til at fungere som en forklaringsramme for uønsket opførelse. Mens modstillingen "ønsket opførelse" i højere grad konstrueres som resultat af lærerens arbejde, som beskrevet i det foregående.

Af de elever, der særligt udpeges af lærerne som værende problematiske, optræder således en slags særlig parallel diskurs, der vedrører elevens familiemæssige baggrund. Den fungerer som en hjælpefortælling, der inddrages, når det drejer sig om problematiske elever. Fortællingen fungerer som en forklaring på, at det går dårligt, men samtidig peger den mod noget, der ligger udenfor lærernes og skolens domæne.

I det følgende har vi samlet lærernes fortælling om de tre af klassens elever, der især har deres opmærksomhed i relation til regel- og normbrud.

### **Morten:**

*"Nej. Altså, Morten han har rigtig meget med i bagagen hjemmefra. En lillebror som nu er kommet på Solbakke Hus" (et opholdssted for elever, der ikke kan rummes i folkeskolens almindelige klasser)*

*"Nej, og mor og far er skilt og kan overhovedet ikke tale sammen. Kan ikke være i rum sammen. Og Mortens far vil ikke hente Morten, har han meldt ud, fordi han ikke kan opføre sig ordentligt. Hvorimod hans, jamen han har så mange søskende og halv søskende. Han har ham der Søren S, og han har to mindre tvillinger, hvor den ene er en pige og den anden er en dreng. Som samme biologiske søskende. Og så har han en masse halvsøskende. Og de der to tvillingesøskende, de er hos far, hvor Morten må blive hos mor fordi far ikke gider have Morten. Jeg ved ikke om lillebror er meget problematisk, om det er noget opdragelsesmæssigt med de der børn. Det ved jeg ikke. Men han har altid været vanskelig. Morten, ikke." [...]*

*"Jeg tænker også når hans liv derhjemme er et stort kaos, så tror jeg også - så smitter det jo også af herovre, at han har svært ved at koncentrere sig."*

### **Ali:**

*"Ja, han er for tiden meget temperamentsfuld.*

*Det er noget der foregår derhjemme. Jeg ved ikke præcist hvad der foregår, men det er noget med broderen, som har gået her på skolen. Hvad er han ADHD?*

*ADHD, ja. Ja, og faren har et blandingsmisbrug*

*Hvor broderen har i en del år været på efterskole, og så er han flyttet tilbage fordi han var blevet smidt ud fra efterskolen, og så bor han sammen med moren, Ali. Og det fungerer vist ikke helt så godt derhjemme.*

*Han simpelthen kopierer storebrors opførsel derhjemme.*

*Ja. Far der har det der misbrug, og han har oplevet nogle gange, hvor han også...*

*... er blevet voldelig*

### **Mona:**

*"Jeg tror det på grund af forældrene. Fordi de har al den tid sørget for at hun skal have lavet lektier, og de laver lektier sammen med hende. På et tidspunkt tror jeg også. Ja så spurgte jeg hende: "er du nogensinde på intra?". Altså ElevIntra. "Hvor mange gange har du været på intra?". "To gange". "Jamen, to gange eller tre gange. Hvem er det, der går på intra og kigger på ugeplaner?". "Det er min mor". "Jamen, det er ikke din mor, der går i skole". Så der halter hun gevaldigt efter"*

I alle tre fortællinger er udgangspunktet, at der er tale om en elev, lærerne opfatter som vanskelig. Det er her underforstået, at historien om den særlige familie, har betydning for lærerens arbejde med at undervise. Men fortællingerne kaster ikke lys over elevernes opførsel i skolen på anden måde end gennem det, mellem linjerne at antage, at når der er noget særligt på færde i hjemmet, vil det give problemer i skolen. Særligt i fortællingen om Mona, har det, som fortælles om familien meget lidt at gøre med de specifikke vanskeligheder lærerne oplever med pigen. I fortællingen får vi blot at vide, at Monas mor er aktiv i forhold til at sørge for, at Mona møder velforberedt i skolen. En opførsel, der hos en veltilpasset elev, ville understøtte en positiv tolkning, som vi eksempelvis ser i omtalen af en anden pige, Camilla, hvor lærerne lovpriser familien for at have knoklet med hendes læsetræning. På den måde er det i udsagnet *"Jeg tror det er på grund af forældrene"*, at vi bliver opmærksomme på, at der er et problem.

Sammenfattende kan man sige om familiefortællingerne, at de ikke peger i retning af konkrete handlemønstre for læreren, men snarere har den funktion, at understøtte en allerede eksisterende vurdering af eleven, som utilpasset.

## Diskontinuitet som forskelsmarkør

Fire elever i klassen har haft et diskontinuert skoleforløb:

**Badir** er kommet til skolen efter at være flyttet til fra en anden kommune

**Mona** er skiftet til klassen fra parallelklassen

**Vincent** gik i klassen fra begyndelsen, men har været væk i forbindelse med morens flytning til provinsen, men er kommet tilbage i indeværende skoleår.

**William** er gået en klasse om tidligt i sit skoleforløb. Han har gået i klassen i flere år, men er altså et år ældre end de andre.

I tre af tilfældene bliver det diskontinuerte skoleforløb problematiseret.

Vincent:

*"Han har også tabt noget fagligt. Af at være væk "*

Badir:

*"Altså, han er jo kommet ind i klassen for et år siden.*

*Og fagligt lå (han) ikke på niveau med de andre."*

Mona:

*"Pigerne fra vores klasse har taget godt i mod hende og så videre.*

*Vi fandt lige ud af at nogle af forældrene, de klagede faktisk over Mona på grund af hendes væremåde. De følte, at de hakkede, at hun hakkede ... på deres datter.*

*Det har hun så også fået at vide. Både forældrene og Mona også. Men lad os lige se hvordan det kommer til at gå."*

I de tre eksempler bliver det faktum at eleven ikke har gået i klassen gennem hele skoleforløbet, gjort til en underforstået forklaringsramme for, at eleven ikke er helt på niveau eller har helt det samme legitime tilhørsforhold til gruppen. De elever, som har gået i klassen gennem hele forløbet, får tildelt en slags kontinuitetsbaseret legitimitet, som de nytilkomne ikke nyder. I Monas tilfælde bliver det fremhævet at hun er blevet taget godt imod, men ikke har tilpasset sig den stedlige norm. Overfor denne konstruerede fremmedhed står Morten, der har gået i klassen hele tiden, i kontrast til Mona i lærernes vurdering: *"Morten er bare Morten"*, hvormed det underforstås, at han alligevel er afholdt på trods af sin dårlige opførsel.

## Tredje greb på materialet: Fokus på diskurser

I det tredje greb på materialet søges indsigterne fra de to første analyser anvendt til at pege mod de underliggende antagelser eller kulturelt definerede sandheder, som bliver til den virkelighed deltagerne agerer i. Fokus vil i det følgende ligge på at identificere diskurser om skoleklassen og om forskelle.

## Diskursen om skoleklassen

### *Klassen som en konstituerende orden*

Skoleklassen ses som et sted, hvor deltagerne tager noget af deres liv udefra med ind, men ikke det hele. I skolen er fællesskabet primært bygget op gennem den måde hvorpå individerne harmoniserer og homogeniserer deres handlinger med henblik på at dagligdagen i klasserummets mange koordinerede gøremål kan forløbe glat. I lærernes beskrivelser og vurderinger af klassens elever indgår således en løbende afsøgning og tilkendegivelse af, om eleven befinder sig indenfor rammerne af legitim elevadfærd. Og samtidig løbende markeringer af, at særlige kendetegn er at betragte som uønsket forskellighed og iagttaget gennem regelbrud i forhold til gældende normer.

## Den diskursive konstruktion af uønsket forskellighed

### *Diskursen om forskel i et kontinuum af ensbed*

Gennem den sproglige konstruktion af betydningsbærende forskel gennem anvendelsen af postulatet 'de andre' konstrueres enkeltindividet som outsider. Det sker gennem den negative modstilling til 'de andre' som norm. Normen gives styrke gennem det at referere til fysiske individer snarere end til en forventning. Dermed kommer den til at udgøre et legitimt sammenligningsgrundlag, der isolerer den person som bliver modstillet 'de andre'.

'De andre' peger tillige mod fællesskabet som begreb for det, der er ens. Afvigerpositionen skabes gennem det at skabe reference til en gruppe individer, der netop ikke er som den udpegede. Her samles det normale, som det udpegede individ ikke lever op til. På den måde bliver det homogene konstrueret som det gode. Det, som ikke stikker ud.

Især bliver der i beskrivelsen af elever, der er identificerede om aktører der bryder reglerne, henvist til familiær "baggage" som ledsagende beskrivelse. Dermed fungerer familietemaet som en forklaringsramme for uønsket opførsel. Mens modstillingen "ønsket opførsel" er normaliseret gennem aldrig at blive italesat. På den måde konstrueres to kategorier af elever, de normale, som understøttes gennem betegnelsen 'de andre' og afvigerne, der udgøres af de elever, der bryder klasserummets orden.

For individet – den enkelte – kan udelukkelsen fra den normalitet, som konstrueres af et postuleret flertalsfællesskab, blive et incitament til at finde et andet fællesskab, at høre til i. Men i lærerens konstruktion er et sådant fællesskab allerede defineret negativt.

## Eleverspektiver i med- og moddiskurser

I arbejdet med elevinterviewene har vi været opmærksomme på, at vi, i elevernes øjne, på den ene side træder ind i deres dagligdag som fremmede. Vi kender ikke den fælles historie, de er en del af. Så vi er potentielt i mindre grad farvet af et kendskab til rollefordelinger, positioner og identiteter i klassen. Vi forsvinder også igen, når feltarbejdet er slut, så den viden, vi får gennem interviewet, er ikke én, som kommer til at hænge på i længden. De kan tale mere frit til os end til de børn og voksne, de skal dele

hverdag med i lang tid fremover. Til gengæld træder vi ind i rummet som voksne i en asymmetrisk barn-voksen relation og kan nemt blive identificeret i samme kategori som deres lærere. De kan derfor være tilbøjelige til at sige det til os, som de tror lærerne vil bifalde eller som udtrykker den officielle skolekultur og virkelighedsforståelse.

I analysen af elevinterviewene har vi derfor valgt at fokusere på de steder, hvor der kan identificeres en modpol til det, vi opfatter som den dominerende diskurs vedrørende forskelle, orden individualitet og fællesskab. Her er det især i omtalen af skoleklassen og deres forventninger til samværet i denne gruppe, som udfordrer den virkelighedskonstruktion, som blev fremanalyseret i lærerinterviewet. Således springer vi direkte til en undersøgelse af, i hvilket omfang elevinterviewene lægger sig op ad diskurserne for henholdsvis skoleklassen og for forskelle.

#### *Skoleklassen som et sted, hvor man kan få venner*

I elevinterviewene ses skoleklassen primært som et sted for praktisering af sociale relationer. Eleverne taler pligtskyldigt ind i vores spørgsmål om, hvad opgaverne går ud på, og hvad det hele gælder om, på måder, som grundlæggende reproducerer skolens antagelse af, at den, som hænger i, vil blive præmieret med et godt skoleudbytte. Men i vurderingen af, hvad der konstituerer en god klasse, adskiller eleverne sig markant fra lærerne. Hos eleverne er den gode skoleklasse et sted hvor man kan få venner.

En af pigerne siger det sådan:

*”Det er ikke sjovt at gå i skole, hvis man ikke har nogle kammerater. Hvis man sidder alene. Så gider man ikke i skole.”*

Og en af drengene svarer sådan på spørgsmål om, hvad han bedst kan lide ved at gå i skole:

*”Nok at jeg har nogle gode venner og sådan.”*

Her bliver meningen konstrueret gennem samværet med andre – både i kammeratskabet som relationelt anliggende, men også gennem den fysiske placering, hvor det uønskede er at sidde for sig selv.

#### *Forskel, lighed og fællesskab*

Hvor det fælles, i lærerinterviewet, konstrueres fra et enhedsperspektiv, er elevernes formuleringer snarere forankret i en værdisættelse af diversitet. Ud over at være et sted, hvor man kan få venner, er elevernes forståelse af den gode skoleklasse italesat som et sted, hvor man kan være den, man er. Dermed gives elevernes orienteringer i rummet en anden retning end, den, som blev talt frem af lærerne. Når betydningen af tilhørsforhold til gruppen konstrueres gennem individernes mulighed for at være sig selv, er der snarere tale om en forståelse af fællesskabet som baseret på forskelle, end på tilpasningen til en fælles norm, og dermed på homogenisering.

Så foruden en lang række udsagn om skolearbejde, flid, dygtighed, ballade med mere, som bevæger sig indenfor samme grundforståelse, som den lærerne udtrykker, giver elevinterviewene stemme til en vurdering af det, som foregår i skoletiden ud fra nogle andre kriterier end det, som udtrykkes af lærerne.



Man kan sige, at elevernes diskurs omkring fællesskabet er konstrueret ud fra den modsatte præmis af lærernes. Hvor lærerne konstruerer fællesskabet gennem den ensshed, der opnås når flertallet af elever lever op til normerne for god opførsel. Elevernes konstruktion af fællesskab er i højere grad baseret på en positiv tilkendelse af forskellighed som grundpræmis.

### **Sammenfatning af de observerede diskurser**

Som afrunding på analysen af interviewene vender vi tilbage til de tre overordnede kategorier for analysen, og samler op på, hvad interviewene bidrager med i relation til forståelsen af lokale betydninger relateret til de tre kategorier orden, individ/fællesskab og forskel.

#### *Orden*

En af diskurserne er om sociale spilleregler. Den bygger på et syn på skoleklassen som et praksisfelt, der forudsætter deltageres tilpasning til de vedtagne regler for opførsel. Og overholdelsen af spillereglerne ses som den store udfordring. I diskursen tages det for givet at reglerne skal overholdes og regelovertrædelse betragtes som en trussel – eller i hvert fald uønsket og forkert. I forlængelse heraf tildeles deltagerne i praksisfeltet identiteter enten som sociale aktører, der opretholder reglerne og dermed udviser passende adfærd, eller som sociale aktører, der bryder reglerne og dermed opfører sig upassende. Sådanne kategoriseringer beskrives ofte med anvendelsen af betegnelsen 'at stikke ud'.

#### *Individualitet vs kollektivitet*

Sammenfattende kan man sige, at enkelteleven diskursivt konstrueres som det uperfekte eksemplar i en modstilling til et konstrueret "de andre", der fremsættes som den normative forventning til elevopførsel. På den måde konstrueres klassen som helhed i et positivt lys, for så vidt at den afspejler den kollektive normalitet. Det er en diskurs, der i ringe grad giver ordforråd eller anledning til at orientere sig mod individets potentialer. I elevinterviewene tegnes konturerne af en moddiskurs, der tildeler fællesskabets evne til at rumme det partikulære en positiv værdi. Men der ses ikke elementer af denne moddiskurs i lærerinterviewet.

At stikke ud er negativt, og angiver enkeltpersoners afvigelse fra den fælles norm. Således konstrueres tilpasningen til det kollektive normsæt som det ønskede og forventede, mens individuelle særheder, der ikke følger normen, i diskursen konstrueres som uønsket. I vores informanternes sproglige konstruktion om 'De andre', er det netop ønskeligt at komme i denne kategori. Hver gang nogen modstilles de andre, ligger den positive vurdering her. Det gælder om at være ligesom 'de andre'. Det fællesskab, som henvises til med betegnelsen 'de andre' er konstrueret gennem individernes ensshed. Når der tales om 'de andre', henvises til en homogen gruppe, der har tilpasset sig skolens forventninger til passende elevopførsel. På den måde repræsenterer 'de andre' det gode skolebarn.

#### *Forskelsbåndtering*

I lærerinterviewet artikuleres der diskurser, der hører til en diskursorden vedrørende skoleklassen. Forskel referer til den måde, hvorpå enkeltelever skiller sig ud fra en norm. Fællesskabet konstrueres gennem tilhørsforholdet til normalgruppen.

Normalgruppen er ikke en empirisk defineret enhed, men refererer til forventningen om at handle i forlængelse af normen for elevadfærd. Den konstruerede normalgruppe, som italesættes som 'de andre' og modstilles det empiriske individ, er således helt fleksibel i sin udformning, og kan tilpasses alt efter til hvilket formål det skal tjene. Således er 'de andre' i nogle tilfælde en sammenlignende gruppe til indramning af et for langsomt arbejdstempo: *"Han når ikke at lave de samme opgaver, som de andre får"*. Mens det i en anden sammenhæng bruges til at påvise hvordan individets relation til gruppen påvirkes negativt gennem hendes specifikke afvigelse fra normen: *"De andre har været irriterede over at hun taler babysprog"*.

Sammenfattende kan man sige, at de fremanalyserede diskurser er fælles om at indramme særlige, partikulære individuelle træk som uønskede. Og om at pege mod fællesskabet som en størrelse, der er grundlagt ud fra individernes tilpasning til den samme fælles norm for såvel opførsel som faglighed.

## Kapitel 5

# Undersøgelsens fund og perspektiver

### Opsummering af undersøgelsens fund

Undersøgelsen peger mod et dilemma i skolekulturen og i den pædagogiske praksis, hvor forskelle i undervisningen systematisk nedtones af lærerne ud fra en orientering mod det kollektive. Ligeledes ser vi en dominerende forestillingen i skolekulturen om at elever skal behandles ens. På den anden side indikerer vores materiale en systematisk praktiseret forskelsbehandling. Det sker eksempelvis når lærere responderer forskelligt på børnenes skoleadfærd, og når der i den daglige praksis i klasserummet skabes forskellige råderum for den enkelte. Dette sker ligeledes ud fra den orientering i skolekulturen mod homogenisering, der forstår diversitet som uønsket.

Analysen af lærernes professionelle sprog viser på samme måde diskurser der indrammer særlige, partikulære individuelle træk som uønskede. Endvidere orienterer diskurserne sig mod fællesskabet som et fænomen i skolekulturen, der har forrang frem for individualitet. Klassekulturen indrammes sprogligt som et gode, der grundlægges ud fra individernes tilpasning til den samme fælles norm for såvel opførsel som faglighed. Analyserne belyser tillige en svag nuancering og præcision i beskrivelsen af den enkelte elevs forudsætninger og potentialer.

Sammenfattende bliver mulighederne for at imødekomme enkeltelevers forskellige behov nedtonet. Vi ser således en skolekultur, der snarere end at befordre differentiering, rummer elementer, som fastholder en stærk kollektivitet. Vi antager at disse forhold må udgøre en stor udfordring for en skole, som forventes at imødekomme forskelle hos elever.

Vi tager forbehold for undersøgelsens repræsentativitet. Vore fund repræsenterer en række tolkninger af netop den specifikke skolepraksis, vi har fået adgang til. Der er således hverken tale om repræsentativitet i forhold til mængden af folkeskoler i Danmark, eller dokumentation for, at vore indsigter har gyldighed ud over den konkrete klasse i den konkrete skole. Det vil blive op til modtagerne, om indsigterne kan få et videre liv. Vi håber dog at der vil være lærere, skoleledere og/eller undervisere i læreruddannelsen, som kan finde inspiration eller provokation til at bringe vore indsigter ind i arbejdet med at diskutere og analysere de udfordringer, der ligger i at leve op til folkeskolelovens paragraffer 13 og 18, og til at engagere sig i arbejdet med at modvirke og undgå de mekanismer, der trækker mod marginalisering og tildeling af ulige deltagelsesmuligheder og uddannelseschancer. En indsats, som kan styrkes gennem et konkret arbejde med at forbedre og videreudvikle de differentierende praksisser.

### Opsummering af undersøgelsens perspektiver

I dette afsnit samler vi, under fire overskrifter de centrale perspektiver for udviklingen af skolens differentieringspraksis, som vores analysearbejde har givet adgang til. En passende samlebetegnelse for disse vil være *Fokuspunkter for udvikling af skolens differentieringspraksis*. Hermed understreges det at vi i projektet har arbejdet indenfor rammerne af en praksisudviklende forskningstilgang. Den rummer både

den klassiske undersøgende og afdækkende forskningstradition, men heri samtidig en orientering mod de dilemmaer, problemstillinger og områder for forbedring, som den indledende udforskning kan pege mod.

#### *Skolekulturen præmierer ensbed*

Der er et behov for at arbejde med skolekulturens tendens til at opfatte det partikulære negativt. Vi har i undersøgelsen set tegn på hverdagspraksis, hvor det at stikke ud tilskrives negativ betydning som får konsekvenser for deltagernes råderum. Vi peger derfor på skolekulturen som udviklingsområde, hvor målet er at skabe læringsituationer og et læringsmiljø hvor diversiteten tildeles betydning, og hvor det opleves som i orden at stikke ud.

#### *Kollektiv undervisningspraksis giver begrænset differentieret handlerum*

De fysiske rammer og materialiteten indvirker på deltagernes handlerum. Vi har i undersøgelsen set sammenhæng mellem rummets indretning relateret til at skabe tydelige rammer, stabilitet, orden og kontrol. Her er arkitekturen med til at understøtte dette fokus samt en undervisning af den hele klasse samlet. Der er således behov for at arbejde med skolens anvendelse af læringsmiljø og de fysiske rammer. Udviklingsområdet ville være at arbejde med, hvordan de fysiske rammer kan understøtte differentieringsprocesser, hvor alle elever skal blive så dygtige, som de kan og trives i skolen. Der kunne stilles krav til rumindretning, som understøtter forskellige aktivitetstyper og læringsmiljø, og hvor børnenes individuelle potentialer kan blive passende udfordret.

#### *Stærk klasseledelse fører lærerens fokus væk fra elevers læreprocesser*

Den undervisning, vi så i løbet af vores feltarbejde var overvejende indrettet på, at hele klassen arbejdede med de samme opgaver, og også helst skulle nå nogenlunde det samme. Denne grundpræmis kom til at dominere lærernes måde at bedrive klasseledelse på, da ledelsen kom til at have den fælles undervisning, den fælles opgaveløsning og den fælles evaluering som sin grundfigur. Man kan sige at denne form for klasseledelse dels gav eleverne begrænsede erfaringer med at arbejde mere selvstændigt, dels kom til at bidrage til den kulturelle norm, hvor alle bliver målt med den samme målestok. Endelig kunne vi iagttage, at lærerens bestræbelse på at få klassen til at arbejde i takt, kunne komme så meget i fokus, at det skyggede for iagttagelser af elevernes læreprocesser. Således vil vi pege på en udvikling af klasseledelse på differentieringens præmis som et væsentligt professionelt udviklingsområde.

#### *Der er behov for at udvikle et differentieringsprog*

Som det fremgår af analysen af lærerinterviewet, kunne vi iagttage et sprog til beskrivelse af klassens elever, som var kendetegnet ved en meget uspecifik angivelse af elevers faglighed, faglige udfordringer og faglige potentialer. Hvis læreren skal give sig selv gode muligheder for at imødekomme forskellige elevers læringsbehov, vil anvendelsen af et nuanceret sprog på dette område være en forudsætning. Vi vil derfor pege mod sproget som et lærerprofessionelt udviklingsområde. Her kunne man med fordel arbejde procesorienteret med en gruppe lærere med afsæt i deres egne elevbeskrivelser med henblik på at udfolde, hvad der er behov for at iagttage og være opmærksom på, hvis man skal oparbejde et sprog, der giver anledning til en optimeret differentierende praksis.

## LITTERATUR

- Andersen, Michael (2005) *Intern evaluering af undervisningen*, Gyldendal
- Andersen, Peter Ø. (2002) *Pædagogik, udvikling og evaluering. Om pædagogiske udviklingsprojekter* København, Gyldendal
- Andersen, Peter Ø. (2011) *Pædagogikken i evalueringssamfundet*, København, Hans Reitzels Forlag
- Anderson, Sally (2000) *Chronic Proximity – a “natural” school practice*, Nordnytt nr. 78
- Anderson, Sally (2000) *I en klasse for sig*. København, Munksgaard
- Archer, Margaret (1996) *Culture and Agency. The place of culture in social theory*, Cambridge University Press
- Astrup, Leni (2011) *Indskolingsens socialpsykologi*, København, Unge Pædagoger
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966/2003) *Den sociale konstruktion af virkeligheden*, Akademisk Forlag
- Bernstein, Basil (1976) *Basil Bernsteins kodeteori*, Christian Ejler's forlag
- Brinkmann og Jensen (red)(2011) *Fællesskab i skolen. Udfordringer og muligheder*. København, Akademisk Forlag
- Broadly, Donald (1979) *Progressivismens røtter*, I: Unge Pædagoger A 21/22 1979
- Brønsted m.fl. (red)(2014) *Ny pædagogisk opslagsbog*. København, Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (1994) *Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, Akademisk Forlag
- Bourdieu, Pierre (1999) *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press
- Bourdieu, Pierre og Passeron, Jean-Claude (2006) *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København, Hans Reitzels Forlag
- Bourdieu, Pierre (1992) *Distinction. A social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge
- Bourdieu et al. (1991) *The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaries*. New York, de Gruyter
- Bundgaard, Helle og Gulløv, Eva (2008) *Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution*. Hans Reitzels forlag
- Colnerud, Gunnel og Granström, Kjell (1998) *Respekt for lærere. Om læreres professionelle redskaber – fagligt sprog og faglig etik*, Klim Forlag
- Danmarks Evalueringsinstitut (2004) *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*
- Danmarks Evalueringsinstitut (2008) *Arbejdet med elevplaner*
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011) *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*
- Danmarks Evalueringsinstitut (2014) *Differentiering der dur*
- Durkheim, Emile (2000) *Den sociologiske metodes regler*. København, Hans Reitzels Forlag
- Egelund, Niels (2012) *PISA 2012 - En sammenfatning*, KORA
- Ehn, Billy (2004) *Skal vi lege tiger? Børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel* Århus, Klim Forlag
- Ehn, Billy og Löfgren Orvar (2006) *Kulturanalyser*. Århus, Klim Forlag
- Ellegaard, Tomas (2000) *Én institution – forskellig barndom. Sociale forskelle i børnehaveliv*, Gyldendal
- Emtoft, Laura (2006) *Diskursanalyser af Folkeskolens formål i 1975, i 1993 og i 2006*, Unge Pædagoger 1/2006
- Engen, Thor Ola og Haug, Peder (red) (2012) *I klasserommet. Studier av skolens praksis* Oslo, Abstrakt Forlag
- Garfinkel, Harold (1974) *The Origins of the term 'Ethnomethodology'*, I: Turner, Roy (red) *Ethnomethodology*, Penguin

- Gregersen, Camilla og Mikkelsen, Stinus Storm (2007) *Ingen arme, ingen kager! En Bourdieu-inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering*, Forlaget UP – Unge Pædagoger
- Grue-Sørensen, K.(1956-59) *Opdragelsens Historie I-III*, Gyldendal
- Grue-Sørensen, K. (1975) *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*, Gjellerup
- Gulløv, Eva og Højlund, Susanne (2003) *Konteksten. Feltens sammenhæng. I: Hastrup, Kirsten (red) Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*, Hans Ritzels Forlag
- Gulløv, Eva (2004) *Institutionslogikker som forskningsobjekt, I: Madsen, Ulla Ambrosius, Pædagogisk antropologi – refleksioner over feltbaseret viden*, Hans Ritzels Forlag
- Hansen, Erik Jørgen (1995) *En generation blev voksen*, SFI
- Hastrup, Kirsten (2003) *Metoden. Opmærksomhedens retning, I Hastrup, Kirsten (red.) Ind i verden. En grundbog til antropologisk metode*. Hans Ritzels Forlag
- Hastrup, Kirsten m.fl. (2011) *Kulturanalyse kort fortalt*, Samfundslitteratur
- Hattie, John (2014) *Synlig læring – for lærere*, Dafolo
- Henriksen, Holger (1996) *Kulturkampen. Bidrag til embedsskolens historie*. Holger Henriksen Forlag
- Hiim, Hilde og Hippe, Else (1993) *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebook i didaktikk*, Oslo
- Hinge, Helle (2008) *Medborgerskab. Fra teori til praksis*. Gyldendals Lærerbibliotek
- Jackson, Phillip (1968) *Life in Classrooms*. New York
- Jørgensen og Mottelson (2014) *Klasseledelse, inklusion og differentiering*. Ålborg, Dafolo
- Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde Universitetsforlag
- Key, Ellen (1902) *Barnets Aarhundrede*, København
- Klette, Kirsti (red) (1998) *Klasseromsforskning – på norsk Oslo, ad Notam*
- Kousholt, Kristine (2015) *Evaluering for læring, I: Rasmussen m.fl. (red) Folkeskolen efter reformen*, Hans Ritzels Forlag
- Kristensen, Hans Jørgen (2007) *Didaktik & pædagogik*. København, Gyldendals lærerbibliotek
- Krogh-Jespersen, Kirsten (1996) *De meget store linier, I: Striib, A: Undervisning, Klim Forlag*
- Kvale, Steinar (1997) *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Ritzels Forlag
- Larsen, Vibe (2010) *Nationale praktikker i børnehaven*, Ph.D afhandling Roskilde Universitet
- Mehan, Hugh (1979) *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*, Cambridge, Harvard University Press
- Mottelson, Martha (2003) *Lærerarbejdets koreografi – en empirisk undersøgelse af læreres praksis, habitus og professionelle stil* Ph.d. afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet
- Mottelson, Martha (2010) *Læreren praksis*. København, Hans Ritzels Forlag
- Nes, Kari og Sand, Sigrun (2012) *Vurdering som tilpasset oplæring I: Engen og Haug 2012*
- Pedersen, Anne-Julie Boesen (2008) *Forskelligheder og fællesskab 2008*, Børnerådet
- Phillips, Louise (2015) *Diskursanalyse, I: Brinkmann og Tanggaard (red) Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Ritzels Forlag
- Popkewitz, Tomas (1999) *A social Epistemology of Educational Research*. In: Popkewitz and Fendler (eds.) *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*, Routledge
- Skibsted, Else m.fl. (2014) *Undervisningsdifferentiering. Et princip møder praksis*, Akademisk Forlag
- Tomlinson, Carol Ann (2001) *How to Differentiate Instruction i Mixed-Ability Classrooms*, Virginia USA

Undervisningsministeriet (2010): *Fælles Mål 2009, Elevens alsidige udvikling, Faghæfte 47.*

Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 4 – 2010

Von Oettingen, Alexander (2010) *Almen pædagogik: Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*, Gyldendal

Øland, Trine(2007) *Grænser for progressive pædagogikformer*. Ph.d. afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet